

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lapsen siirtyminen koulumaailmaan

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNI ANSALA & KATRI ANSAMÄKI

Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNI ANSALA & KATRI ANSAMÄKI: Lapsen siirtyminen koulumaailmaan

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 57 sivua, 8 liitesivua

Huhtikuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia koulun aloitusta ja siihen liittyvää siirtymää lapsen näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää, millaisena lapset kokevat kouluun siirtymisen ja tapahtuuko toimintaympäristössä muutoksia siirtymän aikana. Toimintaympäristöllä on tässä tutkimuksessa tarkoitettu fyysisen ja psyykkisen ympäristön muodostamaa kokonaisuutta, jossa opetus tapahtuu. Siirtymällä taas on tarkoitettu lapsen elämässä tapahtuvaa muutosta varhaiskasvatuspohjaisesta esiopetuksesta perusopetuksen ensimmäiselle luokalle siirryttäessä ja ihmisen elämään liittyviä siirtymiä on avattu teoriaosuudessa hieman myös yleisestä näkökulmasta.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tapauksen muodostivat yhden luokan oppilaiden siirtyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kuitenkin kaikki vuonna 2016 Suomessa koulunsa aloittaneet lapset, vaikka pitkälle vietyjä yleistyksiä tutkimuksen tuloksista ei voidakaan tehdä pienestä otoskoosta johtuen. Tutkimusotteeltaan tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lasten kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä koulun aloituksesta. Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus tulee esille tutkimuksen pyrkimyksessä ymmärtää ja tulkita tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä eli kouluun siirtymistä.

Tutkimus toteutettiin keskikokoisen kantahämäläisen kunnan yhdessä yksikössä, jossa sijaitsivat sekä esikoulu että ensimmäinen luokka, johon oppilaat syksyllä siirtyivät. Tutkimuksessa seurattiin luokan toimintaa kahtena päivänä sekä ennen koulun alkua esikouluvuoden keväällä, että koulun aloituksen jälkeen ensimmäisen lukuvuoden syksyllä. Lisäksi tutkimukseen haastateltiin samoja kolmea luokan oppilasta keväällä ja syksyllä. Haastattelun yhteydessä haastateltavilla teetettiin myös kuvatehtävä, jossa tarkoituksena oli lapsen kokemusmaailmaan liittyvien kuvien avulla selvittää, millaiset asiat heidän mielestään määrittivät koululaisuutta. Tutkimuksen aineisto koostui näin ollen tutkijoiden observointien aikana pitämistä tutkimuspäiväkirjoista, haastatteluaineistosta sekä kuvatehtävän vastauksista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin pääasiassa puolistrukturoitua teemahaastattelua ja luokan toiminnan havainnointia apuna käyttäen. Tämän lisäksi kuvatehtävällä pyrittiin hahmottamaan paremmin lasten koululaisuuteen liittämiä asioita ja mielikuvien pysyvyyttä. Tutkimuksen teemahaastattelu-aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka tarkoituksena oli muodostaa hajanaisesta aineistosta eheä ja yhtenäinen kuva tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä. Tutkijoiden itsenäisesti pitämistä tutkimuspäiväkirjoista haettiin tukea sisällönanalyysissä esiin nousseille teemoille ja niitä hyödynnettiin toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten tarkastelussa. Näiden lisäksi kuvatehtävä analysoitiin erillisenä kokonaisuutena, pyrkimyksenä löytää vastauksista johdonmukaisuuksia tai samansuuntaisuutta eri vastaajien välillä.

Tutkimuksemme keskeisin tulos oli koululaisuuteen liitetty itsenäistymisen ja vastuun ottamisen korostuminen lasten vastauksissa. Tästä tärkeimpinä esimerkkeinä lasten vastauksissa nousivat esille itsenäinen koulumatkakulkeminen sekä koululaiselta odotetut taidot. Toinen tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista oli toiminnallisuuden väheneminen kouluun siirryttäessä. Koulun alkaessa toiminta muuttui hyvin opettajajohtoiseksi ja toiminnallinen opetus väheni huomattavasti, esiopetuksen ollessa vielä lähes yksinomaan toiminnallisuuteen perustuvaa. Näiden lisäksi myös tiloissa huomattiin joitakin muutoksia kouluun siirryttäessä, kuten ryhmäpöytien

vaihtuminen pulpeteiksi, mutta haastattelutilanteissa lapset eivät itse tuoneet esille mitään tiloihin liittyviä muutoksia.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että siirtymä esikoulusta kouluun oli lasten näkökulmasta varsin onnistunut ja jännittävä tapahtuma, mutta sitä ei koettu pelottavana. Opetus muuttui koulun alkaessa huomattavasti opettajajohtoisemmaksi ja toiminnallisuus väheni merkittävästi, mutta koulua pidettiin lasten keskuudessa kuitenkin esikoulua merkittävämpänä. Tutkijoiden ennakko-oletuksista poiketen vain osa lapsista toivoi kouluun esikoulusta tuttuja leikkituokioita, itsenäisyyden lisääntyminen sekä koululaiseksi kasvaminen näyttäytyivät lapsille tärkeimpinä asioina. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, eroavatko lasten koulun aloitukseen liittämät ajatukset merkittävästi tässä tutkimuksessa tehdyistä havainnoista silloin, kun esikoulu sijaitsee päiväkodin yhteydessä. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten lasten ennakkokäsitys koulun aloituksesta muodostuu ja vaikuttavatko vanhempien tai sisarusten kokemukset lapsen koulun aloitukseen liittämiin odotuksiin.

Avainsanat: siirtymävaihe, esiopetus, alkuopetus, tapaustutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	ESI- JA ALKUOPETUS JATKUMONA KOULUMAAILMAAN	6
2.1	ESI- JA ALKUOPETUKSEN HISTORIAA	6
2.2	ESIOPETUKSEN TEHTÄVÄ	8
2.3	ALKUOPETUS OSANA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAA	10
3	IHMISEN ELÄMÄNKULKU JA SIIHEN LIITTYVÄT SIIRTYMÄT	12
3.1	IHMISEN ELÄMÄNKULUN SIIRTYMÄT	13
3.2	KOULUN ALOITUS MERKKIPAALUNA LAPSEN ITSENÄISTYMISSÄ	14
3.3	KOULUUN SIIRTYMINEN MOTIVAATION NÄKÖKULMASTA	16
3.4	KOULUN ALOITUKSESTA TEHDYT TUTKIMUKSET SUOMESSA	18
4	LAPSEN KEHITTYMINEN	21
4.1	PIAGET	21
4.2	VYGOTSKY	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	26
5.2	KVALITATIIVINEN TAPAUSTUTKIMUS	27
5.3	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE	28
5.4	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON HANKINTA	30
5.5	LAPSET TUTKIMUSKOhteena	33
5.6	AINEISTON ANALYYSI	35
6	TUTKIMUSTULOKSET	39
6.1	KOULUN ALOITUKSEEN LIITTYVÄT ODOTUKSET	39
6.2	LAPSI ITSENÄISENÄ TOIMIJANA	41
6.3	ESIKOULUN JA KOULUN TILAT SEKÄ TOIMINTA	43
6.4	KUVATEHTÄVÄ	45
6.5	YHTEENVETO	49
7	POHDINTA	52
7.1	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	52
7.2	TUTKIMUKSEN TARKASTELU JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	55
7.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	57
	LÄHTEET	62
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Siihen nähden, että koulun aloituksella on yhteiskunnassamme suuri merkitys, on kouluun valmistavan esikoulun tehtävä ollut hyvin vaihteleva. Viime vuosikymmeninä esikoulun asema on kuitenkin edennyt suurin harppauksin eteenpäin, kun viimeisimpänä vuoden 2015 perusopetuslaki (26 a §) määrittä esiopetuksen kaikille kuusivuotiaille pakolliseksi opetuksiksi. Näin ollen esiopetus vakiintui tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välistä nivelvaihetta. Esiopetuksen järjestämisessä on kuitenkin edelleen eroavaisuuksia ja sisällöt sekä toteutustavat vaihtelevat suurestikin kuntien välillä (Brotherus 2004, 245–251). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lapsen näkökulmasta siirtymää koulun yhteydessä toteutettavasta esikoulusta peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä siirtymän aikana tapahtuviin muutoksiin sekä selvittää esiopetuksen merkityksellisyyttä koulun aloituksessa. Millaisena siirtymä näyttäytyy lapsen näkökulmasta ja mitä muutoksia se tuo mukanaan lapsen toimintaympäristöön.

Kouluun siirtyminen on tutkimusaiheena tärkeä, sillä joka vuosi tuhannet oppilaat aloittavat koulutiensä, jota voidaan pitää yhtenä tärkeänä siirtymänä ihmisen elämässä (Juvonen 2015, 1, 26–27). Ihmisen elämä ei kulje tasaisesti eteenpäin, vaan sisältää erilaisia ympäristöön, kasvuun ja ikääntymiseen liittyviä siirtymiä, joista osa on yksilön omien valintojen tuloksia ja osa yksilöstä riippumattomia muutoksia (Dunderfelt 2006, 16–17, 62). Siirtymät ovatkin tutkimusaiheena suosittuja, ja erityisesti nuoruutta on tutkittu verrattain paljon (mm. Rantakangas 2009; Kivelä & Ahola 2007). Lasten näkökulmasta tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin jääneet tutkimuksen kentällä vähäisiksi. Suuri osa Suomessa toteutetuista koulun aloitukseen liittyvistä tutkimuksista on rajannut lapset tutkimuksen ulkopuolelle tai lasten osallistuminen tutkimukseen on rajoittunut ainoastaan standardoitujen testien suorittamiseen (esim. Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011). Tätä tutkimusta tehdessä saimme kuitenkin käsiimme Juvosen (2015) vielä julkaisemattoman lisensiaatin tutkielman, jossa koulun aloitusta oli tutkittu nimenomaan lasten näkökulmasta, haastatellen heitä koulun aloitukseen liittyen.

Tässä tutkimuksessa koulun aloitus ymmärretään pidempiaikaiseksi esi- ja alkuopetuksen aikana tapahtuvaksi prosessiksi, mutta esi- ja alkuopetusta on tarkasteltu tämän siirtymän sisällä toisistaan erillisinä olevina jaksoina. Tutkimus on rajattu koskemaan koulun aloituksen siirtymää

esikoulusta ensimmäiselle luokalle, ja alkuopetukseen kuuluva 2. vuosiluokka on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle (POPS 2014). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia asioita ja odotuksia lapset itse liittävät koulun aloitukseen, jolloin luontevaksi tutkimustavaksi muodostui lasten haastattelu ennen ja jälkeen koulun aloituksen. Lisäksi toimintatapoihin liittynyttä muutosta on tarkasteltu myös tutkijoiden havainnoiteihin perustuneiden tutkimuspäiväkirjojen avulla. Lasten kokemuksia on siis lähestytty käsillä olevassa tutkimuksessa laadullisin menetelmin, pyrkimyksenä ymmärtää paremmin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja siirtymälle annettuja merkityksiä (Laine 2007, 49).

Tutkimus etenee teoreettisesta osiosta tutkimuksen toteutuksen ja tutkimustulosten esittelyyn, jonka jälkeen on käsitelty tutkimuksen tuloksista tehtyjä päätelmiä, tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen teoria-osion voidaan nähdä muodostavan tutkimuksen tukirangan, jonka pohjalle tutkimuksen toteutus ja tuloksista tehdyt päätelmät on rakennettu. Tutkimuksen tuloksille on haettu tukea tutkimuksen teoria-osuudesta sekä aiemmista tutkimuksista, vaikka tutkimuksen pääasiallinen aineisto onkin analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa ei ole otettu huomioon aiempia teorioita, metodologiaa lukuun ottamatta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–99). Kokonaisuutena tutkimus on näin ollen teoriasidonnainen, vaikka aineiston analyysi onkin toteutettu aineistolähtöisesti.

2 ESI- JA ALKUOPETUS JATKUMONA KOULUMAAILMAAN

Vuonna 1984 sosiaalhallitus julkaisi esiopetussuunnitelman päiväkotien ja koulujen ohjeeksi, jossa määriteltiin esiopetuksen tehtäväksi huolehtia kuusivuotiaiden lasten kouluvalmiuksien kehittamisestä. Vuonna 2001 voimaan astunut esiopetusuudistus määritti kunnat velvollisiksi tarjoamaan maksutonta esiopetusta ja vuodesta 2015 esiopetus on ollut pakollista kaikille kuusivuotiaille (Perusopetuslaki 26 a §). Kaikille pakollinen esiopetus on siis suhteellisen uusi asia suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä ja sen määrittelyssä sekä toteutuksessa on vielä tänäkin päivänä nähtävissä toisistaan poikkeavia käsityksiä. Esiopetus oli pitkään osana päivähoitoa vailla omia tavoitteita ja sisältöjä, kun taas alkuopetuksen ja perusopetuksen määrittely on ollut varsin yksiselitteistä jo pidemmän aikaa. Tässä kappaleessa avaamme esi- ja alkuopetuksen käsitteiden määrittelyä sekä niiden historiaa. Lopuksi selvitämme millaisia tavoitteita ja sisältöjä esimerkiksi opetussuunnitelmat esi- ja alkuopetukselle tänä päivänä asettavat.

2.1 Esi- ja alkuopetuksen historiaa

Vaikka suomalainen esiopetus on ottanut viimeisinä vuosina suuria harppauksia eteenpäin, ulottuvat sen juuret 1500-luvulle saakka. Oppivelvollisuutta ei vielä 1500–1800-luvuilla ollut, mutta kotiopetus sekä kirkon järjestämät lukkarikoulut, rippikoulut ja kinkerit opettivat yhteiskunnan kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja. Vuonna 1866 valmistui kansakouluasetus ja perustettiin kansakoululaitos, mutta alkuopetus jäi tällöin vielä kotien velvollisuudeksi. 1900-luvun taitteessa Hanna Rothmanin tuomana Suomeen levisi Friedrich Fröbelin lastentarha-aate, joka toi suomalaiseen koulutusjärjestelmään pienten lasten kasvatukseen työmuodoiksi leikin, työn ja opetuksen. Fröbeliläistä aatetta Suomeen toi jo aiemmin 1860-luvun alkuvuosina Uno Cygnaeus, kun hän perusti Jyväskylään kansakoulunopettajaseminaarin harjoittelukoulun yhteyteen

lastentarhan. Rothmanin myötä suomalaiseen varhaiskasvatukseen vakiintuivat kuukausiaihe toiminnanrunkona sekä viikoittaiset toimintatuokiot, jotka ovat edelleen nähtävissä kiinteänä osana myös tämän päivän esi- ja alkuopetusta. 1900-luvun alussa näillä ns. alakansakouluilla ei ollut vielä omaa pedagogiikkaa, vaan niiden tärkein tehtävä oli valmistaa lapsia kansakouluun. (Brotherus, Hytönen, Krokfors 2002, 9 –14, 18, 157)

1960-luvulla lasten valmistamista kouluun alettiin yleisemmin kutsua esikouluksi. Tällöin myös oppivelvollisuuskoulua, eli ensimmäistä kouluvuotta edeltävää vuotta alettiin kutsua esikouluvuodeksi. Esikoulusta tuli esiopetusta virallisesti vasta vuoden 1998 perusopetuslaissa, mutta käsitteenä se oli ollut käytössä vuodesta 1980. Nykypäivänä esikoulu-käsite on paikoin tehnyt jo paluun esiopetuksen rinnalle. Näitä käsitteitä erottaa esiopetuksen määritelmä lapsen iästä ja esiopetuksen sisällöstä. Esiopetuksen laajan määritelmän mukaan voidaan ajatella esiopetuksen olevan kaikkea alle oppivelvollisuusiän olevien kodin ulkopuolella tapahtuvaa kasvatusta. Suppea määritelmä menee kuitenkin yhteen vanhemman esikoulu- käsitteen kanssa: esiopetus on tavoitteellista kasvatusta ja opetusta, jonka on määrä vahvistaa 6-vuotiaiden kouluvalmiuksia. Esiopetuksen tärkeimpiä tehtäviä on olla sillanrakentajana varhaiskasvatuksen, alkuopetuksen ja muun perusopetuksen välillä. Varhaiskasvatus on tähän asti ymmärretty alle kouluikäisten hoidoksi, kasvatukseksi ja opetukseksi, mutta viime aikoina on pohdittu sen ylettyvän aina syntymästä kahdeksanteen ikävuoteen. Tällöin esiopetuksen lisäksi myös alkuopetus katsottaisiin kuuluvan varhaiskasvatuksen piiriin. Kuitenkin vielä toistaiseksi alkuopetuksen, eli kouluvuosien 1-2 katsotaan kuuluvan osaksi perusopetusta (POPS 2014, 26) ja muodostaen näin nivelvaiheen sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen että perusopetuksen välille. (Brotherus, Krokfors & Hytönen 2002, 27–30.)

Vaikka esiopetuksen aseman voidaan sanoa kasvaneen ja vankistuneen sekä vuoden 2001 esiopetusuudistuksen, sekä viimeistään vuoden 2015 kaikille pakollisen esiopetuksen myötä, on sen toteutuksessa kuitenkin eroavaisuuksia kunnista ja kaupungeista riippuen (Brotherus ym. 2002, 103 – 104; Perusopetuslaki 26 a §). Päiväkodin ja koulun välisen jatkumon muodostajana on luonnollista, että esikoulua toteutetaan sekä päiväkodeissa että koulujen yhteydessä. Muun muassa Brotherus (2002, 2004) on tutkinut päiväkodissa ja koulussa toteutettujen toimintakulttuurien eroja ja todennut, että erityisesti opetussuunnitelmien periaatteiden toteuttamisen ja esiopetuspäivän pituuden erot vaikuttavat siihen, että koulun esiopetus oli usein “koulumaisempaa” ja keskittyy enemmän kouluvalmiuksien vahvistamiseen kuin päiväkodin yhteydessä järjestetty esiopetus. Päiväkodissa vietetty päivä on usein lapselle pidempi, kuin koulun yhteydessä olevassa esiopetuksessa vietetty aika, ja tästä syystä koulun esiopetuksessa toiminta on tiiviimpää ja tavoitteellisempaa. Päiväkodissa esiopetus toteutettiin Brotheruksen mukaan osana päiväkodin arjen toimintoja, kun taas koulun

esiopetusaika on tiivis ja se pyritään hyödyntämään täysin opettamiselle ja oppimiselle. (Brotherus 2004, 245–251; Brotherus ym. 2002, 29).

2.2 Esiopetuksen tehtävä

Nykypäivänä esiopetus nähdään vahvasti kouluun valmistavana, koulun ja päiväkodin yhdistävänä siltana. Uusimmassa vuoden 2014 esiopetussuunnitelman perusteissa esiopetukseen (EOPS 2014) ei kuulu varsinaisia sisältöalueita tai oppimistavoitteita, vaan esiopetuksen pääsääntöisenä tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan sekä oppimisen pohjan vahvistaminen. Tutkimuksemme aineistonkeruu sijoittui kuitenkin kevääseen 2016, jolloin virallisesti käytössä oli vielä vuoden 2010 esiopetussuunnitelma. Syksyllä 2016 voimaan tulleen 2014 esiopetussuunnitelman vaikutukset olivat kuitenkin jo nähtävissä ja siihen oli alettu pikkuhiljaa siirtymään. Vanhassa esiopetussuunnitelmassa (EOPS 2010, 12–17) ”keskeiset sisältöalueet”, kuten esimerkiksi matematiikka, taide ja kulttuuri sekä kieli ja vuorovaikutus olivat vielä nimettyinä. Esiopetuksen kerrotaan kuitenkin pohjautuvan eheyttämiseen, ja yksittäisten sisältöjen korostamisen sijaan, eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessit katsotaan tärkeämmiksi (EOPS 2010, 12). Uusimmassa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014, 16) ei suoraan puhuta eheyttämisestä, mutta esiopetuksen opetuksen sanotaan pohjautuvan laaja-alaiseen osaamiseen, jonka kehittyminen alkaa varhaislapsuudesta ja jatkuu elinikäisenä oppimisena. Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen on keskeinen tehtävä esiopetuksessa ja sen osa-alueet ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologian osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Opetus muodostuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin ja oppimisprosessi sekä oppimiskokonaisuudet ovatkin esiopetuksessa suuremmassa merkityksessä kuin yksittäiset oppisisällöt. Keskeistä on oppilaan oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen ja oppimissisältöjen sijasta työskentelytavat, oppimisympäristöt sekä se, miten oppimista ja hyvinvointia tuetaan. (EOPS 2014, 12, 16–19.) Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvan esiopetuksen erityispiirteenä voidaan pitää leikkiä ja toiminnallisuutta, jossa sisältöalueet tai tavoitteellinen oppiminen eivät ole vielä yhtä tärkeässä asemassa kuin koulun toimintaympäristöön siirryttäessä (Ojala 2015, 4).

Esiopetus luo pohjaa tulevaisuudessa koulussa opetettaville sisällöille, esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle esikouluvuosi on tärkeä. Leikinomaisen toiminnan avulla annetaan lapselle kokemuksia puhutun kielen muutoksesta kirjalliseksi kieleksi. Esiopetuksessa kehittyneen

kirjaintuntemuksen ja kielellisen tietoisuuden kautta ensimmäisen kouluvuoden aikana useimmilla lapsilla tapahtuu nopeaa etenemistä lukutaidon kehittämisessä. (Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, Siekkinen, Niemi, Nurmi 2010,116.)

Leikissä oppiminen

Esi- ja alkuopetuksen erona ovat toimintatavat ja oppimisen muodot. Lapset ovat erilaisessa ikäkausi-vaiheessa ollessaan esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Esiopetuksessa oppiminen tapahtuu usein toiminnassa, ja tällöin oppiminen voi olla tiedostamatonta; opitaan esimerkiksi leikin avulla. Alkuopetuksessa oppiminen on tietoisempaa; oppiminen on jo tietoista opiskelua. (Brotherus, Krofors & Hytönen 2002, 184.) Leikki on esikoulussa tärkeä oppimisen väline, jonka avulla lapsi luonnollisesti oppii, kehittyy ja harjoittelee niitä taitoja, joihin hänellä on kussakin ikävuodessa valmiudet. Leikissä lapsella on mahdollisuus käsitellä kokemiaan tapahtumia ja niin ilon, surun kuin pelon tunteita. Lapsen leikit voivatkin käsitellä todellista elämää siltä osin, mitkä asiat ovat sillä hetkellä lapsen mielessä ja hänelle merkityksellisiä. Leikkiminen on lapsen tarve, joka vaikuttaa olennaisesti hänen kokonaispersoonallisuuden muodostumiseen. Leikki on lapselle mahdollisuus, jonka toteuttamiseen tarvitaan vanhempien ja ympäröivän kulttuurin tukea. Lapsi kasvaa ja kehittyy leikin mukana: leikin aiheet sekä ilmaisu muuttuvat ja monipuolistuvat kun lapsi kasvaa. Lapsen yleinen kehitys, ikä, kehitystaso ja luonnollinen kypsyminen vaikuttavat ympäristön ohella siihen, kuinka lapsen leikkitaidot kehittyvät. Aikuisen tuki, turvallinen läsnäolo ja leikkiin osallistuminen eivät ole vähäpätöisiä puhuttaessa lapsen kyvystä leikkiä. (Brotherus, Hytönen & Krofors 2002, 186–187.)

Lapsen leikki kehittyy yksinleikistä toisten kanssa rinnakkain leikkimisen kautta yhdessä leikkimiseen, sekä leikkityyppien näkökulmasta esine- ja rakenteluleikeistä, roolileikkien kautta sääntöleikkeihin. Esiopetuksessa lapsi on kuusivuotias, jolloin hän on kehityksessään siirtymässä, tai jo siirtynyt, roolileikkivaiheesta sääntöleikkeihin. Roolileikeissä kielellinen kehitys on suurta: lapsen sanavarasto ja ilmaisutaito kehittyvät. Roolileikkien kautta lapsi käsittelee omia kokemuksiaan leikkiessään esimerkiksi koti-leikkiä. Sääntöleikkeihin siirryttäessä lapsella on oltava jo kyky ymmärtää ja noudattaa sääntöjä. Olennaista on myös kyky kestää kilpailua, ja koska sääntöleikit ovat usein yhteisleikkejä, myös kykyä ottaa muita huomioon tarvitaan. Esi- ja alkuopetuksessa ohjatut sääntöleikit ovatkin yleisiä, sillä niitä leikkimällä lapsi oppii toimimaan yhdessä muiden kanssa. Leikin avulla lapselle opetetaan näin myös moraalikasvatusta. (Brotherus,

Hytönen & Krokfors 2002, 188,195–197.) Leikki ei kuitenkaan varsinaisesti opeta, eikä täten toimi opetusmenetelmänä, jos sille ei ole määritelty tavoitetta ja tarkoitusta (Hakkarainen, Veresov 1998, 459).

2.3 Alkuopetus osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa

Alkuopetus on kiinteä osa perusopetusta, mutta sillä on kuitenkin oma erityinen tehtävänsä, mikä erottaa sen muusta perusopetuksesta. Alkuopetus jatkaa esiopetuksen kouluun valmistavaa tehtävää, vaikka alkuopetuksessa ollaankin tavoitteiden ja sisältöjen kannalta jo selvästi perusopetuksen puolella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 98) huomautetaan, että “(E)siopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat vuosiluokilla 1–2 oppiaineiksi, mutta opetus voi olla edelleen pääosin eheytettyä”. Esiopetuksen opetussuunnitelmasta (EOPS 2014) tutun laaja-alaisen osaamisen perusteiden luomista jatketaan alkuopetuksessakin. Kirjoitus-, lasku- ja lukutaito ovat alkuopetuksen tärkeimmät oppisisällöt ja alkuopetuksessa niin äidinkielen kuin matematiikan opetuksen painopiste on luoda perustat näille taidoille. Äidinkielen, matematiikan, ympäristöopin, uskonnon ja taito- ja taideaineiden tavoitteita yhdistää koululaisen taitojen opettelu, oppimaan oppiminen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Alkuopetus on tärkeä elämänvaihe, jota opetuksen kasvatuksellisen arvopohjan on tuettava. Kasvatuksellisen ja opetuksellisen jatkumon turvaaminen on erityisen tärkeää alkuopetuksessa, jonka on luotava yhteys niin edeltävään opittuun kuin valmentaa lasta tulevaan opetukseen peruskoulussa. (Brotherus, Krokfors & Hytönen 2002, 166–167; POPS 2014, 98–99,106, 128–149.)

Perusopetuksen siirryttäessä tavoitepohjainen oppiminen lisääntyy ja oppiaineet määrittävät vahvemmin koulupäivää kuin esiopetuksessa. Jokainen oppiaine rakentaa oppilaan osaamista erilaisia sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Oppimiseen vaikuttavat paitsi oppiainesisällöt, myös se, miten työskennellään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014 määrittelevät oppilaan aktiivisena toimijana, jonka on opittava asettamaan itselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti, että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen nähdään erottamattomana osana yksilön kasvua ja se on merkittävää myös ympäröivän yhteiskunnan kannalta. Oppimisprosessissa on tärkeää oppia toimimaan toisten kanssa yhdessä sekä ottamaan huomioon oman toimintansa seuraukset ja vaikutukset. (POPS 2014, 17, 20.)

Perusopetus on opetussuunnitelmallisesti ja pedagogisesti yhtenäinen vuosiluokat 1–9 kattava kokonaisuus. Valtioneuvoston asetusten mukaisesti vuosiluokat jakautuvat 1–2, 3–6 sekä 7–9

jaksoihin, jotta ne voivat muodostaa pedagogisesti eheän ja kasvatuksen kannalta johdonmukaisen jatkumon. (POPS 2014, 26.) Oppimispolun johdonmukaisuuden ja eheyden kannalta on myös erityisen tärkeää, että lasten kanssa toimivat henkilöt tekevät myös eri ammattiryhmät ylittävää yhteistyötä, jotta jaksosta toiseen siirtymiset sujuisivat mahdollisimman kitkattomasti. Siirtyminen kotoa päiväkotiin, esikoulussa kouluun ja luokkajaksolta toiselle tuovat mukanaan monenlaisia haasteita, joiden negatiivisia vaikutuksia kasvattajien tulee madaltaa. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 12, 8.)

3 IHMISEN ELÄMÄNKULKU JA SIIHEN LIITTYVÄT SIIRTYMÄT

Ihmisen elämä voidaan vertauskuvallisesti nähdä kaarena tai tienä, jonka henkilö kulkee elämänsä aikana. Elämä ei kuitenkaan kulje saumattomasti eteenpäin, vaan sisältää erilaisia ympäristöön, kasvuun tai ikääntymiseen liittyviä siirtymiä. Erilaiset siirtymät tai yleiset kehitykselliset lainalaisuudet kuuluvat ihmisen kaikkiin elämänvaiheisiin ja kehitys jatkuu läpi elämän. Nykyaikaisessa aikuiskasvatuksessa elinikäistä kasvua ja kehitystä pidetäänkin selviönä ja suurista yksilöllisistä eroista huolimatta kehityksestä voidaan löytää myös yhtäläisyyksiä. (Dunderfelt 2006, 16–17.) Näitä ihmisen elämään liittyviä siirtymiä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, esimerkiksi biologisena kypsymisenä tai sosiaalisena ja kulttuurisena tapahtumana. Tässä tutkimuksessa siirtymiä on tarkasteltu rinnakkain sekä biologisesta että kulttuurisesta näkökulmasta. Biologista näkökulmaan on myöhemmin avattu lapsen kehitykseen liittyen Piaget'n ja Vygotskyn teorioiden pohjalta. Kulttuurista näkökulmaa lapsen kehityksessä on lähestytty elämänkulun käsitteen avulla.

Elämänkulun käsite tarkoittaa ihmisen kokemuksellista elämäntarinaa, elämäkertaa. Se on jokaisen oma ja ainutlaatuinen kertomus elämästä ja siihen liittyvistä yleisistä lainalaisuuksista (Dunderfelt 2006, 16). Elämänkulussa henkilölle itselleen tärkeät tapahtumat ja eri elämänvaiheet kietoutuvat toisiinsa, pyrkien muodostamaan mahdollisimman johdonmukaisen tarinan eletystä elämästä. Elämänkulku voidaan jakaa karkeasti lapsuuteen, nuoruuteen, aikuisuuteen ja vanhuuteen, mutta nämä eri elämänvaiheet sisältävät myös itsessään erilaisia siirtymiä (Dunderfelt, 2006). Kuten jo edellä mainittiin, tässä tutkimuksessa elämänkulkua on tarkasteltu kuitenkin lähes ainoastaan lapsuuden näkökulmasta, sillä koulun aloittaminen sijoittuu kokonaisuudessaan tähän elämänvaiheeseen. Koulun aloituksen ja sen onnistumisen merkitys ihmisen elämässä on kuitenkin usein niin suuri, että koulun aloituksella saattaa olla vaikutuksia myös myöhempisiin elämänvaiheisiin. (Ojala 2015, 90.) Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan ole keskittyneet koulun aloituksen pitkäaikaisiin vaikutuksiin, vaan tutkimus on toteutettu koulun aloituksen välittömiä merkityksiä tutkien. Tässä luvussa tarkastelemme ihmisen elämänkulun siirtymiä aluksi yleisesti ja

lopuksi tarkemmin koulun aloitukseen liittyen. Lisäksi tarkastelemme koulun aloituksen aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja sivuamme myös motivaation käsitettä sekä sen merkitystä koulun aloituksen siirtymässä.

3.1 Ihmisen elämänsä siirtymät

Ihminen kokee elämänsä aikana monenlaisia siirtymiä, joista osa on yksilöstä riippumattomia muutoksia ja osa yksilön omien valintojen tuloksia. Jokaisen ihmisen elämänsä kulku on yksilöllinen, mutta elämänsä kulusta voidaan löytää myös yhtäläisyyksiä muiden kanssa. Eri ikävaiheet pitävät sisällään erilaisia muutoksia sekä kehitystehtäviä, mutta osa siirtymävaiheista on luonteeltaan selkeästi ympäristöön ja kulttuuriin liittyviä. Biologisen ja psykologisen kehityksen voidaan katsoa noudattavan omaa sisäistä kehitystään, mutta vaiheisiin vaikuttavat myös ympäristölliset tekijät, josta hyvänä esimerkkinä voidaan pitää erilaisia herkkyyksia. Herkkyyksia tarkoitetaan ajankohtia ihmisen biologisessa kehityksessä, jolloin jonkin taidon oppiminen onnistuu yksilöltä helpoiten. Tällaisen taidon, kuten puheen, oppiminen vaatii kuitenkin ympäristöstä saatavia virikkeitä, eikä taito kehity ilman vuorovaikutusta ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. Biologinen kehitys luo ikään kuin pohjan puheen oppimiselle, mutta taidon kehittymisessä lapsi tarvitsee myös tukea ympäristöstään. Vaikka puheen tai uuden kielen oppiminen onnistuu myös herkkyyksiauden jälkeen, vaatii se tällöin yksilöltä enemmän vaivannäköä ja harjoittelua. Puheen oppimista voidaankin näin ollen pitää, kävelemään oppimisen ohella, ensimmäisten ikävuosien tärkeimpänä kehitystehtävänä sekä siirtymänä, sen mahdollistaessa lapselle tavan olla välittömässä vuorovaikutuksessa kanssaihmisten kanssa. (Ronimus 2012, 10, 15; Dunderfelt 2006, 16, 62, 74.)

Ympäristöön ja kulttuuriin liittyvinä siirtyminä voidaan pitää esimerkiksi erilaisiin instituutioihin liittyviä siirtymiä. Tällaiset instituutiot, kuten koulu, ovat mahdollistaneet erilaisten arvojen, normien ja perinteiden välittämisen suurillekin ihmisjoukoille, ja kehittyneissä maissa osa kasvatusvastuusta on siirretty perheiltä kouluille. Suomalaislasten elämä voidaankin nähdä erilaisten virallisten ja epävirallisten instituutioiden värittämänä, edeten usein perheen, neuvolan, päiväkodin, esikoulun, peruskoulun ja jatkokoulutuksen kautta työelämään. Edellä mainitut instituutiot jaksottavat usein suomalaisten elämää, osan ollessa lakisääteisiä ja osan vapaaehtoisia, yksilön tai hänen huoltajiensa päätöksiin perustuvia. Lailla säädettyinä institutionaalisina siirtyminä voidaan aikaisemmin mainituista pitää esikoulua, peruskoulua ja 18–60-vuotiaita miehiä koskevaa asevelvollisuutta (Puolustusvoimien verkkosivusto). Vaikka Suomessa ei olekaan käytössä ns.

koulupakkoa ja opetus perustuu oppivelvollisuuteen, tapahtuu opetus kuitenkin pääsääntöisesti perusopetuksena, jota säätelee perusopetuslaki (Perusopetuslaki). (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13–14.)

Vapaaehtoisuuteen perustuvina institutionaalisina siirtyminä voidaan pitää mm. äitiysneuvolaa, jatkokoulutuksen aloittamista sekä työpaikan vaihtoa omasta tahdosta, sillä nämä siirtymät perustuvat yksilön omiin valintoihin, eikä niihin sisälly mitään ulkoista pakkoa. Lisäksi yksilön elämään saattaa kuulua monia epävirallisia yhteiskunnan instituutioita ja niihin liittyviä siirtymiä esimerkiksi harrastusten aloittamisen tai perheen perustamisen muodossa. Toisinaan on löydettävissä myös instituution sisällä tapahtuvia siirtymiä. Tällaisesta näennäisesti yhtenäisen jakson ja yhden instituution sisällä tapahtuvasta siirtymästä esimerkkinä voidaan mainita siirtymä peruskoulun aikana, alakoulusta yläkouluun. Vaikka nykyisin ei enää puhuta erillisistä ala- ja yläasteista, voidaan peruskoulun sisäلتä edelleen löytää siirtymä luokanopettaja-johtoisesta alakoulusta aineenopettaja-johtoiseen yläkouluun. Jokaisessa siirtymässä on kyse ihmisen kokemasta muutoksesta ja irtautumisprosessista, jossa hän jättää jotain taakseen ja saa tilalle jotakin uutta. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 14; Ronimus 2012, 9, 15–17.)

3.2 Koulun aloitus merkkipaaluna lapsen itsenäistymisessä

Koulun aloitus on yksi tärkeimmistä keskilapsuuteen kuuluvista siirtymistä, joka muuttaa usein myös konkreettisesti lasten arkipäivää. Koulun arjessa kohtaavat institutionaalinen koulu opetussuunnitelmiseen ja sääntöineen sekä opettajien ja oppilaiden erilaiset sosiaaliset taustat ja kulttuurit. Nykyisin siirtyminen institutionaaliseen kasvatukseen tapahtuu Suomessa kuitenkin jo ennen koulun alkua, sillä vuonna 2015 voimaan astuneen lain velvoittamana kaikkien suomalaisten lasten on osallistuttava vuoden mittaiseen esiopetukseen ennen koulun alkamista (Perusopetuslaki, 26 a §). Institutionaalinen kasvatus on näin ollen tärkeässä asemassa lasten kasvatuksessa ja parhaimmillaan siirtyminen varhaiskasvatuksesta kouluun muodostaa johdonmukaisen kasvatuksellisen jatkumon lapsen kasville ja kehitykselle. Siirtymän onnistumisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että lapsia valmennetaan tähän muutokseen tavalla tai toisella. Suomessa tätä siirtymää onkin pyritty helpottamaan esiopetuksen avulla. Esiopetuksen tärkeimpänä tavoitteena onkin edistää lapsen oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa oppijana, jotta jokaisella lapsella olisi tasavertaiset mahdollisuudet koulun aloittamiseen. (Pekkarinen &

Vehkalahti 2012, 13; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 95; Soini, Pyhältö, & Pietarinen 2013, 6, Ojala 2015, 79; EOPS 2010; Tolonen 2001, 256.)

Lisäksi koulun alkamisajankohtaan liittyy monia fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia, jonka seurauksena lapselle kehittyy asteittain aikaisempaa käsitteellisempi ajattelu. Biologinen ja kognitiivinen kehitys luovat siis mahdollisuuden aikaisempaa itsenäisemmälle toiminnalle sekä vastuun ottamiselle omasta toiminnasta ja lapsi omaksuu vähitellen koululaisen roolin. Vaikka ensimmäiset kouluvuodet ovatkin vielä ikään kuin varhaislapsuuden jatketta, tapahtuu ajattelussa kuitenkin koulun alkaessa olennainen muutos ja siirtymä, lapsen vapautuessa välittömien aistihavaintojen tarpeesta. Koulun alkaessa lapsen ajattelussa tapahtuvat muutokset mahdollistavat useiden asioiden mielessä pitämisen ja yhdessä minäkeskeisyyden sekä spontaaniuden vähentymisen kanssa ne mahdollistavat koulumuotoisen opiskelun aloittamisen. (Dunderfelt 2006, 83, 86; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 78–79.)

Esikoulu ja koulu muuttavat usein merkittävästi myös lapsen sosiaalista kenttää, lapsen siirtyessä kotiympäristöstä aiempaa laajempiin sosiaalisiin konteksteihin. Vaikka osa esikouluun tulleista lapsista on jo aikaisemmin osallistunut vapaaehtoisuuteen perustuvaan päivähoitoon, on suomalaisten lasten osallistuminen kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen kuitenkin melko vähäistä ennen esikoulun alkua. Lapsi on ennen esikoulun alkua saattanut viettää suurimman osan ajastaan aikuisten seurassa, jolloin sosiaalinen toiminta ikätovereiden kanssa saattaa olla lapselle haastavaa. Aiempaa laajemmat sosiaaliset kontekstit siis vaikuttavat vuorovaikutuksen avulla lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen, saaden aikaan huomattavia muutoksia lapsen käyttäytymisessä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 78; Ojala 2015, 2.)

Vaikka suomalaiset lapset siirtyvät institutionaalisen kasvatuksen piiriin nykyisin jo ennen koulun alkua, on koulun aloittaminen edelleen yksilölle ja hänen perheelleen tärkeä ja ainutkertainen tapahtuma. 6–7 vuoden iästä 12- vuotiaaksi asti lapsi elää keskilapsuutta, ja häntä kutsutaankin usein ”koululaiseksi”. Keskilapsuuden tärkeimpänä kehitystehtävänä nähdään uuden oppiminen. Koulun alkaessa lapsi luopuu asteittain sadunomaisista uskomuksistaan ja muuttaa käyttäytymistään pikkuhiljaa koululaisuuteen liitettyjen odotusten mukaiseksi. Toisin sanoen yhteiskunta ja kouluyhteisö odottavat koululaiselta kypsempää käyttäytymistä kuin esikoululaiselta, ja koulun alkamisen voidaan edelleen nähdä tästä näkökulmasta edustavan lapselle siirtymää aikaisempaa itsenäisempään ja vastuullisempaan toimintaan. (Juvonen 2015, 9; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 77, 91, 95; Dunderfelt 2006, 233)

3.3 Koulun siirtyminen motivaation näkökulmasta

Ihminen kokee elämänsä aikana erilaisia, usein ikäsidonnoisia haasteita ja elämäntilanteita, kuten perheen tai parisuhteen perustaminen ja eläkkeelle siirtyminen. Näihin muutoksiin ihminen kasvaa, sopeutuu ja opettelee elämänkaarensa aikana. Motivaatiolla on keskeinen rooli sekä ihmisen elämänkaaren siirtymiin sopeutumisessa, että elämän risteyskohdissa, joissa motivaatio vaikuttaa siihen, minkä suunnan ihminen seuraavaksi elämässään valitsee. Ennen kaikkea motivaatio kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka näihin elämänsä eri vaiheissa vastaan tuleviin haasteisiin vastataan. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 64.) Tässä kappaleessa tarkastelemme motivaation merkitystä koulun aloituksen siirtymässä. Koulun aloituksen haasteisiin ja kehitystehtäviin kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset ja ryhmätyötaidot, riittävän itsenäisen toiminnan saavuttaminen esikoululaisesta koululaiseksi siirryttäessä sekä luku-, kirjoitus- ja laskutaidon opettelu (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 55).

Ensimmäisen luokan oppilas on jo vuoden totutellut koulumaisempaan arkeen esikoulussa, jossa hän on muodostanut ystävyys-suhteita ja opetellut läksyistä huolehtimista. Myös moniin alkuopetuksen oppisisältöihin, kuten kirjaimiin ja numeroihin on tutustuttu jo esiopetuksen aikana. Ensimmäisellä luokalla, varsinaisen koulun alkaessa ja oppisisältö määrän kasvaessa, koulu- ja oppimismotivaatiota määrittää se, millaisia aiempia kokemuksia oppilaalla on ollut. Kun oppilas ensimmäisen luokan syksyllä saa käteensä aapisen, hänellä herää erilaisia kiinnostuksen tai kiinnostuksen puutteen tunteita aapista kohtaan. Tunteen syntyyn vaikuttavat hänen aiemmat kokemuksensa esimerkiksi lukemisesta. Oppilasta kiinnostavat usein eniten ne tehtävät, joista hänellä on jo onnistumisen kokemuksia tai joissa hän odottaa pärjäävänsä hyvin. (Aunola 2005, 106; Nurmi 2013, 551–552.) Koululaiselle ja koko ympäröivälle kulttuurille tärkeä koululaisen symboli on juuri aapinen ja lukutaidon oppiminen. Monella motivaatio lukemaan oppimiseen on suuri jo ennen koulun alkua ja varhaisia lukijoita onkin noin kolmannes koulun aloittavista lapsista. Varhainen oppiminen ja osaaminen kannustavat sekä vahvistavat lapsen motivaatiota, ja varhaisen lukijan hyvä motivaatio kannustaa myöhempään hyvään lukutaidon kehittymiseen. (Lerkkanen ym. 2010, 117–118.)

Lapsen omien kiinnostusten ja kykyjen lisäksi vanhempien ja opettajien vaikutus motivaatioon on merkittävä. Lerkkasen ym. (2010, 126) tutkimuksessa selvisi, että eri vahvuisten lukijoiden vanhempien panostus oman lapsen lukemaan oppimiseen erosivat toisistaan: vahvojen lukijoiden vanhemmat esimerkiksi lukivat lapselleen enemmän kuin heikosti lukevien vanhemmat. Vanhempien ja opettajien uskomukset lapsen kyvyistä vaikuttavat myös lapsen omiin käsityksiin

itsestään, lisäksi kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä lapsen oma-aloitteisuuden positiivinen tukeminen luovat pohjaa motivaation kehittymiselle. Vanhempien lisäksi opettajat usein viestittävät tahtomattaankin omia päämääriään ja arvostuksiaan oppilaille. Omilla uskomuksilla ja oppilasta koskevilla ennakkoinneilla opettaja vaikuttaa oppilaidensa suoriutumiseen. (Aunola 2005, 115–117; Lerkkanen ym. 2010, 126.)

Minäkuvan lisäksi lukumotivaatioon vaikuttavat työskentelytavat ja oppilaan mieltymykset. Työskentelytavat eli suoritusstrategiat vaikuttavat siihen, miten lapsi toimii, kun kohtaa haasteita. Heikosti koulussa menestyneille lapsille haasteen kohtaaminen aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa ja lapsi valitsee mieluummin helppoja tehtäviä tai jättää yrittämättä, kun taas hyvin menestynyt, jonka on helpompi uskoa itseensä ja kykyihinsä. Lapset, jotka osaavat käsitellä epäonnistumisiaan ja arvostelua osana oppimisprosessia, todennäköisemmin myös yrittävät sitkeämmin ja haastavat itseään enemmän, kuin lapset, jotka pelkäävät kritiikkiä. Epäonnistumisen pelko heijastuu negatiivisesti minäkuvaan ja saattaa näkyä myös ystävyys-suhteiden muodostamisessa. Jos lapsi on kokenut hylätyksi ja ulkopuoliseksi joutumisen tunteita esikoulussa, voi hänelle olla vaikeampaa muodostaa ystävyys-suhteita myöhemmin koulussa. (Aunola 2005, 106–107; Lerkkanen ym. 2010, 118–119, 126; Nurmi 2013, 551.)

Minäkuvan ja suoritusstrategioiden lisäksi motivaatiota on tarkasteltu arvostuksen kannalta. Oppilas ei sitoudu tehtävään, jos hän ei arvosta sitä. Vaikka odotus omasta osaamisesta motivoisi, ei tehtävä motivoi, jos sen suorittamiselle ei näe arvoa. Arvostus koostuu kolmesta osatekijästä: saavutusarvosta, eli tehtävän tärkeydestä yksilölle hänen identiteettinsä rakentumisen kannalta, hyötyarvosta sekä kiinnostusarvosta eli mieltymyksestä. Yksilön kiinnostuksen määrä tehtävää kohtaan määrittää millaista sitoutuminen tehtävän suorittamiseen on. Kiinnostuksen mittarina arvo liittyy olennaisesti sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteisiin. Sisäisen motivaation omaavalla oppilaalla on sinnikkyyttä ja halua oppia, koska oppiminen on hänelle kiinnostavaa ja palkitsevaa. Ulkoisessa motivaatiossa motiivit tulevat ulkoapäin esimerkiksi ympäristön vaatimuksina tai ulkoisina palkkiona ja arvosanoina. Tällöin tehtävällä on hyötyarvoa, ja sillä saavutetaan jokin lyhyen ajan päämäärä. Jos oppimista tehdään jonkin ulkoisen tekijän vuoksi, ei oppiminen kuitenkaan ole yhtä tehokasta ja laadukasta, kuin jos oppilaalla olisi sisäinen halu oppia itsensä tai omien tavoitteidensa vuoksi. Väline- ja hyötyarvolla tarkoitetaan sitä, kuinka hyödylliseksi oppilas tehtävän näkee muiden hänelle tärkeiden arvojen kanssa. Lisäksi kustannukset määrittävät sen, miten paljon tiettyyn tehtävään keskittyminen haittaa muita tehtäviä, eli kuinka paljon oppilaan mielestä tehtävään kannattaa käyttää aikaa. (Aunola 2005, 106–107; Nurmi 2013, 549–550; Lerkkanen ym. 2010, 119.)

Vaikka yleinen käsitys on se, että lapsi on luonnostaan utelias ja innokas koululainen, vaikuttavat koulumotivaatioon monet asiat. Koulunaloituksen kynnyksellä lapsen kognitiivisessa kehityksessä tapahtuu merkittäviä muutoksia, jolloin lapsi muun muassa alkaa vertailla itseään muihin. Koulun aloitus tuo mukanaan paljon uusia kehitystehtäviä ja normeja, jotka vaikuttavat lapsen minäkuvaan ja arvioon itsestä. Koulun alkaessa lapsi alkaa saada enemmän palautetta omista tekemisistään vanhempien lisäksi myös opettajalta ja vertaa itseään ikätovereihinsa. Lapselle odotukset omista kyvyistä tarkoittavat usein sitä, miten hän omasta mielestään tehtävän tulee osaamaan. Koulun aloittava kuusivuotias ei välttämättä osaa tehdä eroa osaamisen ja odotusten välillä. Myöskin häntä itseä kiinnostava tehtävä koetaan usein myös yleisesti hyödylliseksi ja tärkeäksi. (Aunola 2005, 106–107.)

3.4 Koulun aloituksesta tehdyt tutkimukset Suomessa

Varhaiskasvatukseen osallistumisesta on tullut Suomessa, osittain pakollisen esikoulun myötä, merkittävä osa lasten elämää. Varhaiskasvatuksen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on tuottaa valmiuksia lapsen tulevalle koulunkäynnille (Opetushallitus 2016). Tästä huolimatta koulun aloitusta on tutkittu Suomessa verrattain vähän. Pro gradu -tutkielmia ja muita opinnäytetöitä on aiheesta tehty jonkin verran, mutta 2000-luvulla tehtyjä koulun aloitukseen liittyviä ja korkeampi tasoisia tutkimuksia on jo vaikeampi löytää. Siirtymiä ja nivelvaiheita on tutkittu yleisesti (mm. Warinowski 2012; Ruohola 2012) ja erityisesti nuoruuden siirtymiä käsitteleviä tutkimuksia löytyy enemmän (mm. Rantakangas 2009; Kivelä & Ahola 2007; Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011), mutta siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle on tutkimuskentällä jäänyt vähäisemmälle huomiolle.

Erityisen vähäiselle huomiolle näyttää jääneen koulun aloitus lasten näkökulmasta. Vaikka koulun aloitusta ja siihen liittyvää esiopetusta on Suomessa tutkittu esimerkiksi muistojen (Turunen 2011), akateemisen osaamisen (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011) sekä vanhempien (Karikoski 2008) näkökulmasta, on opinnäytetöiden ulkopuolella lasten näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia vain vähän. Tätä tutkimusta tehdessä saimme kuitenkin käsiimme Juvosen (2015) vielä julkaisemattoman lisensiaatti tutkielman, jossa siirtymää esikoulusta ensimmäiselle luokalle on tutkittu nimenomaan lasten näkökulmasta. Juvosen tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, mitä koulutulokas ajattelee koulun aloituksesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla 10:tä kiteeläistä esikouluikäistä lasta koulun aloitukseen liittyen.

Tutkimuksen toteutuksessa ja tuloksissa huomio kohdistettiin neljään teemaan; koulutulokkaan ajatuksiin omasta oppimisestaan, koulutulokkaan ajatuksiin sosiaalisista suhteista, koulutulokkaan ajatuksiin itsenäisestä toiminnasta sekä koulutulokkaan ajatuksiin koulun tiloista ja toiminnasta. Tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin sekä odotusten että pelkojen näkökulmista. Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että koulun alkaessa lapsen kiinnostus tiedonhankintaa kohtaan alkaa selvästi lisääntyä, mutta samalla oppimiseen liittyviä pelkoja tunnettiin läksyjen määrän ja niiden vaikeuden suhteen. Sosiaaliin suhteisiin liittyen nostettiin esille toive vanhojen kaverisuhteiden säilymisestä ja samalla pelättiin uusien kaverisuhteiden muodostuvan jollain tavalla epäreiluiksi. Itsenäisen toiminnan kohdalla koulumatkojen kulkemista itsenäisesti pidettiin positiivisena ja itsenäisyyttä lisäävänä tekijänä, mutta pelkoa aiheuttivat vaaralliset paikat sekä uhka ja kiusaamistilanteet. Koulun tiloihin ja toimintaan liittyen odotukset kohdistuivat lähinnä piha-alueisiin, ja esiin tuodut pelot liittyivät taitoa vaativiin tilanteisiin, eikä esille noussut minkäänlaisia pelkoja koulun tiloihin liittyen. Yhteenvetona voidaan todeta, että Juvosen tutkimuksessa lasten esiin nostamat odotukset liittyivät vahvasti itsenäistymiseen, erilaisiin taitoihin sekä kaverisuhteisiin. Nämä samat teemat muodostivat myös suurimmat pelkojen aiheuttajat. (Juvonen 2015, 71–74, 123–138.)

Muita edellä mainittuja koulun aloituksesta tehtyjä tutkimuksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että erilaisten taitojen, sosiaalisten suhteiden ja itsenäistymisen painottuminen tuli esille myös Karikosken (2008) tutkimuksessa, jossa koulun aloitusta tutkittiin vanhempien näkökulmasta. Karikosken tutkimukseen osallistui yhteensä 16 suomalaista perhettä, joita haastateltiin kahdesti; esikoulun aikana sekä ensimmäisen luokalla. Osa vanhemmista piti haastatteluiden lisäksi myös päiväkirjaa lapsensa ensimmäisestä koulupäivästä, mutta tutkimuksen pääaineisto koostui kuitenkin teemahaastatteluista. Karikosken tutkimukseen osallistuneet vanhemmat toivoivat lapsen itsenäistymisen alkavan jo esikouluvuoden aikana ja he mielsivät esiopetuksen lapsia kouluun valmentavaksi vaiheeksi, jossa lapsen tuli opetella mm. toisten huomioon ottamista ja ryhmätyöskentelytaitoja, joita he tulisivat koulussa tarvitsemaan. Vanhempien näkemyksen mukaan koulun toimintakulttuuriin siirtyminen merkitsi myös siirtymistä lapsikeskeisestä toimintakulttuurista opettajajohtoisuuteen, jossa oppilaan asema toimintansa subjektista muuttui opetuksen kohteeksi. Jos toimintaympäristön muutos esikoulusta kouluun siirryttäessä jäi kuitenkin vähäiseksi, merkitsi se lapselle vähäistä ja helppoa siirtymää. Kasvuympäristön ja lapsen roolin muutoksien ollessa suuria kouluun siirryttäessä, saattoi siirtymä muodostua pitkäkestoiseksi ja vaihtelevaksi sopeutumisprosessiksi, jossa lapsi mahdollisesti koki myös sopeutumiso ongelmia. (Karikoski 2008, 71–75, 111–112, 143–144, 148.)

Sopeutumisongelmista ja koulun aloituksen merkittävydestä kertoo osaltaan myös Turusen (2011) tutkimus koulun aloitukseen liitetystä muistoista. Turusen tutkimukseen osallistui kahdeksan 57–78 -vuotiasta suomalaista, jotka kertoivat kirjoitetun tarinan muodossa vuosikymmeniä sitten tapahtuneesta koulun aloituksestaan. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun aloitukseen liitettiin sekä positiivisia että negatiivisia muistoja ja koulun aloitus miellettiin ennemminkin prosessiksi kuin yhtenä päivänä tapahtuneeksi asiaksi. Tutkittavat nostivat esille koulun aloitukseen liittyen paitsi uuden aloittamiseen, koululaisen identiteettiin ja ystävyyssuhteisiin liitettyjä positiivisia tunteita, niin myös luopumiseen, epävarmuuteen ja kotoa lähtemiseen liitettyjä negatiivisia tunteita. Koulun aloitus merkitsi siis tutkimukseen osallistuneille osittain ristiriitaisia tunteita herättänyttä prosessia, joka muistettiin ja koettiin tärkeäksi vielä vuosikymmenien jälkeen. (Turunen 2011, 69–84.)

Ahtolan, Silinskas, Poikosen, Kontoniemen, Niemen ja Nurmen (2011) tutkimus taas käsitteli koulun aloitusta esikoulun akateemisiin taitoihin vaikuttavuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa yhteensä 398 oppilasta testattiin kahden suomalaisen kunnan alueella lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitojen osalta esikoulun ja ensimmäisen luokan keväällä. Tutkimus osoitti, että erilaisten tukitoimien käyttäminen esikouluvuoden aikana paransi lasten akateemisten taitojen kehittymistä ensimmäisen luokan kevääseen mennessä. Mitä enemmän erilaisia tukitoimia käytettiin, niin sitä paremmin lapset menestyivät ensimmäisen vuoden keväällä tehdyssä akateemisten taitojen testissä. Parhaimpia akateemisten taitojen kehittämiseen soveltuvia tukitoimia olivat kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella opetussuunnitelmat ylittävä yhteistyö koulun ja esikoulun välillä sekä lasten oppimiseen ja taitotasoon liittyvän informaation siirtäminen kirjallisessa muodossa esikoulusta kouluun. Näiden tukitoimien käyttäminen oli kuitenkin muihin tukitoimiin verrattuna todella vähäistä ja yleisimpänä tukitoimena käytettiin koulutulokkaita koskevia keskusteluja esikoulun ja koulun opettajien kesken. (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2011, 295–302)

Kokoavasti edellä esitellyistä tutkimuksista voidaan todeta, että koulun aloittamista on Suomessa pyritty tukemaan monin keinoin ja se herättää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita vielä vuosikymmenienkin päästä. Koulun aloitus ei tapahdu yhden päivän aikana, vaan se mielletään pidempiaikaiseksi prosessiksi, joka tapahtuu esikoulun ja ensimmäisten kouluvuosien aikana. Koulun aloitus on tästä näkökulmasta erityisen tärkeä tutkimuskohde ja sitä onkin tutkittu monesta perspektiivistä, mutta lasten oman äänen nostaminen aikaisempaa vahvemmin osaksi koulun alkuun liittyvää tutkimusta olisi tärkeää.

4 LAPSEN KEHITTYMINEN

Lapsi kasvaa ja kehittyy biologian ohjaamana, mutta ympäristö vaikuttaa myös osaltaan vahvasti kehityksen suuntaan. Lapsi ei kasva tyhjiössä vaan ympäristö ja läheiset ihmiset vaikuttavat suuressa määrin lapsen kehitykseen. Kehitys ei kuitenkaan ole täysin sattumanvaraista ja pelkästään ympäristön vaikutuksesta tapahtuvaa kasvamista, vaan lapsen kehityskaaresta on löydettävissä universaaleja samankaltaisuuksia, jotka yhdistävät lapsia yli kulttuurirajojen (Ojala 2015, 7). Lapsen kehitys sisältää toisin sanoen samankaltaisuuksia riippumatta siitä, missä tai minkälaisen ihmisten ympäröimänä hän kasvaa.

Seuraavaksi on esitelty lapsen kehittymistä tarkastellen tutkimuksemme kannalta tärkeitä ikäkausia ensin Piaget'n ja sitten Vygotskyn teorioiden näkökulmasta. Tarkastelu on rajattu koskemaan lapsen kehitystä varhaislapsuudesta esikoulu ja kouluikään saakka, joka Suomessa tarkoittaa 6–7 -vuotiaita. Tutkimuksemme nojaa vahvasti näiden kahden edellä mainitun teoreetikon ajatuksiin ja heidän vaikutuksensa näkyvät merkittävästi myös nykyisessä oppimiskäsityksessä (Suomen virtuaaliyliopisto).

4.1 *Piaget*

Piaget'n (1997) mukaan lapsen kehittyminen koostuu erilaisista kehitysvaiheista, joiden aikana lapsi kasvaa ja kehittyy ennalta arvattavalla tavalla. Lapsen kehitys voidaan jakaa toisistaan erotettavissa oleviin kehitysvaiheisiin, jotka kuuluvat jokaisen lapsen kasvuun ja kehitykseen. Lapsen kehityksestä on erotettavissa sensomotorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe ja formaalisten eli muodollisten operaatioiden vaihe. Lapsi kasvaa ja kehittyy näiden kehitysvaiheiden mukaisesti riippumatta ympäristöstään ja kehitysvaiheet seuraavat toisiaan aina samassa järjestyksessä. (Piaget & Inhelder 1997.)

Kehitysvaiheiden ensimmäinen vaihe sijoittuu 0–2 ikävuoden välille, jolloin lapsi ei pysty vielä ilmaisemaan itseään tai jäsentämään ajatteluaan kielen avulla. Jo 4,5 kuukauden ikäinen lapsi

kuitenkin tutkii ympäristöään jäsentämällä yhteen silmän ja käden liikkeitä kosketellen ja tarttuen kaikkeen mahdolliseen lähiympäristössään. Vielä puhekyvytönkin lapsi tekee siis huomiota ympäristöstään ja 11–12 kuukauden iässä lapsen toiminta alkaa olla jo tavoitteellista, tiettyyn päämäärään tähtäävä toimintaa. Lapsi ei enää heiluttele käsiään ja jalkojaan holtittomasti, vaan pyrkii toiminnallaan esimerkiksi saavuttamaan kauempana olevan esineen. Sensomotorisessa vaiheessa lapsi tekee kuitenkin vielä kaiken toiminnan ainoastaan aisti-liike-yhteyksien eli sensomotorisen koordinaation avulla. (Piaget & Inhelder 1977, 14–18.)

Kun lapsi oppii puhumaan ja käyttämään kieltä noin kahden vuoden ikäisenä, hän siirtyy seuraavaan kehitysvaiheeseen, esioperationaaliseen vaiheeseen (Piaget & Inhelder 1977, 71). Vaikka esioperationaaliseen vaiheeseen siirtyminen ei varsinaisesti olekaan riippuvainen puheen kehityksestä, ajoittuvat ajattelussa tapahtuvat muutokset kuitenkin samaan aikaan normaalin puheen kehityksen kanssa (Ojala 2015, 28). Kieli auttaa jäsentämään lapsen ajattelua mahdollistaen symbolimaailman avautumisen ja kielestä tulee lapselle yhä kehittyneempi väline toimintojen ja ympäristön jäsentämiseen. Kielen kehittyminen myös osaltaan nopeuttaa ajattelua ja mahdollistaa entistä kehittyneempien ajatteluketjujen mielessä pitämisen. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi pystyy jo palauttamaan mieleensä esineitä ja tilanteita, jotka ovat poissa. Toisin sanoen lapsi pystyy pitämään asioita mielessään, vaikkei hän niitä näe. Samoihin aikoihin kehittyy myös lapsen käsitys määrän, pituuden, painon, tilavuuden ja kokonaisuuden säilyvyydestä sekä mittaamisesta. Vaikka neljästä kuuteen vuotiaat lapset eivät vielä kykenekään ymmärtämään esimerkiksi nesteen määrän pysyvyyttä siirrettäessä sitä tilavuudeltaan erilaisiin astioihin, pystyvät he tekemään jo päätelmiä tiloista tai muodoista kiinnittämättä huomiota itse muutoksiin. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsen ajattelu kehittyy kielen kehityksen avulla ja lapsi alkaa vähitellen ymmärtää, etteivät muut välttämättä ajattele samalla tavalla kuin hän itse. (Piaget & Inhelder 1977, 71–84, 96; Ojala 2015, 28.)

Noin seitsemän vuoden ikäisenä lapsi siirtyy seuraavaan, konkreettisten operaatioiden kehitysvaiheeseen (Piaget & Inhelder 1977, 124). Tämä kehitysvaihe kestää noin 11–12 -vuoden ikään asti ja sen aikana lapsen ajattelun minäkeskeisyys vähenee entisestään niin, että lapsi kykenee erottamaan oman ajattelunsa yhä paremmin muiden ajattelusta (Ojala 2015, 29). Seitsemänvuotias lapsi kykenee jo kunnolliseen keskusteluun muiden ihmisten kanssa, siinä missä 4–6 vuotias vielä puhuu itselleen muita kuulematta. Seitsemänvuotias ymmärtää, että pelien ja leikkien säännöt ovat yhteisiä sopimuksia, joita voidaan myös muuttaa, eikä enää pidä niitä maagisina tai muuttumattomina. Kouluiän alussa lapsi kuitenkin tarvitsee ajattelunsa tueksi vielä konkreettisia havaintoja ja esimerkkejä, mutta luokittelutaitojen paraneminen ja palautettavuuden ymmärtäminen tekevät koulumuotoisen oppimisen jo mahdolliseksi. Seitsemänvuotiaat kykenevät jo esimerkiksi

ymmärtämään, ettei vesi katoa mihinkään kaadettaessa se muodoltaan ja tilavuudeltaan toisenlaiseen astiaan, vaikka vedenpinta olisikin aikaisempaa matalammalla. (Piaget & Inhelder 1977, 96–107, 123–124; Ojala 2015, 29.)

Esikouluikäinen lapsi on Piaget'n (1997) mukaan vielä esioperationaalisessa vaiheessa, mutta koulunsa aloittava seitsemänvuotias on jo siirtynyt seuraavaan konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Hyppäys kehityksessä esikoulu- ja kouluikäisten välillä on siis Piaget'n mukaan melkoinen ja ajattelussa tapahtuvat muutokset mahdollistavat koulumuotoisen opetuksen aloittamisen. Hyppäys ei kuitenkaan tapahdu yhdessä yössä, vaikka siltä jaottelu eri kehitysvaiheisiin saattaakin näyttää, vaan siirtyminen kehitysvaiheesta toiseen tapahtuu hitaasti. Kouluiän kynnyksellä kehitys on joka tapauksessa todella nopeaa ja muutokset mm. sosiaalisessa käytöksessä ovat alle 7-vuotiaisiin verrattuna suuria. (Piaget & Inhelder 1977, 71–74, 116.)

Kehitys ei kuitenkaan lopu koulun aloitukseen, vaan kasvu ja kehitys jatkuvat nuoruuteen saakka, vapauttaen yksilön konkreettisuuden kahleista. Viimeisessä formaalisten operaatioiden vaiheessa 11–15 -vuoden ikäinen lapsi onnistuu jo näkemään todellisuuden muutosten ja mahdollisuuksien kokonaisuutena ja hän kykenee suhteuttamaan oman näkökulmansa asioista muiden näkökulmiin. (Piaget & Inhelder 1977, 71–84 126). Tässä tutkimuksessa tarkastelu on kuitenkin rajattu koskemaan ajanjaksoa varhaislapsuudesta kouluikäisyyteen tutkimuksen kohdejoukkoon perustuen.

4.2 Vygotsky

Vygotskyn mukaan lapsen kehityksessä biologiaa tärkeämpää on vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa (Vygotsky 1979, 27). Vygotsky hyväksyy biologisen kypsymisen lapsen kehityksessä, mutta raaja sen ainoastaan biologisiksi tapahtumiksi, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksessa tapahtuvan kehittymisen (Ojala 2015, 29). Kulttuurinen vuorovaikutus on Vygotskyn mukaan tärkein lapsen kasvua ja kehitystä ohjaava tekijä, jota ei voida sivuuttaa lapsen kehityksestä puhuttaessa.

Vygotsky (1932) pitää myös tärkeänä kielen suhdetta oppimiseen (Vygotski 1932, 79). Vaikka älykkyys ei ole riippuvainen kielen kehityksestä, josta osoituksena voidaan pitää viittomakielisiä ja heidän älykkyyttään, niin on kieli kuitenkin tärkeä apuväline oppimisessa. Lapsen psykologinen kenttä muuttuu ja monipuolistuu huomattavasti noin kahden vuoden iässä, hänen oppiessaan käyttämään kieltä apunaan. Eleet ja sanat tarjoavat lapselle tehokkaan apuvälineen toisten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kielelliset rakenteet ajattelussa mahdollistavat toiminnan

tehokkaan suunnittelun. Kielelliset kyvyt auttavat lasta myös pääsemään eroon impulsiivisesta käyttäytymisestä, tarjotessaan mahdollisuuden tehokkaampien apuvälineiden kehittämiseen sekä etukäteen tapahtuvaan toiminnan suunnitteluun. Kielen kognitiiviset ja kommunikatiiviset tehtävät luovat siis perustan lasten korkeammalle toiminnalle, erottaen heidät samalla eläimistä. (Vygotsky 1979, 28–29.)

Vygotskyn (1979) tutkimukset myös osoittavat, että kieli ja havainnot ovat linkittyneet toisiinsa. Liitämme huomaamatta kielellistä informaatiota esimerkiksi näköaistimuksiin ja näemme vaikkapa kelloa katsoessamme nimenomaan kellon. Aivovammasta kärsivä henkilö taas saattaa kelloa katsoessaan nähdä ainoastaan valkoisen taulun, viisarit ja numeroita, eikä hän tällöin liitä siihen mitään muuta informaatiota tai ymmärrä näkemäänsä. (Vygotsky 1979, 33.) Ihminen käsittelee siis aina aistimuksiaan myös kielellisesti. Tulkitsemme näkemäämme ja kuulemaamme suhteessa aiempaan kokemukseen ja liitämme aistimuksiin jo aikaisemmin oppiamme tietoja. Toisin sanoen tulkitsemme ympäröivää maailmaa aina myös kielen avulla, vaikka itse havainnot eivät olisikaan kielellisiä.

Kasvatuksen näkökulmasta tärkeänä pidetään myös Vygotskyn (1979) teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan etäisyyttä kehityksen todellisen tason ja potentiaalisen tason välillä. Kehityksen todellinen taso tarkoittaa sitä, minkä taseisia tehtäviä lapsi pystyy tekemään itsenäisesti. Potentiaalisella tasolla taas viitataan siihen, minkälaisista tehtävistä lapsi selviytyy yhteistyössä vanhempien tai kyvykkäämpien ikäistensä kanssa. (Vygotsky 1979, 85–86.) Lapsi kykenee taitavampien ohjauksessa suoriutumaan vaativimmista tehtävistä mihin hän itsenäisesti olisi kykeneväinen.

Harjoitellessaan taitoja kyvykkäämmän henkilön kanssa lapsi oppii itsekkin ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva toiminta muuttuu vähitellen kehityksen todelliseksi tasoksi. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lapsi pystyy kyvykkäämmän ohjauksessakin sisäistämään ainoastaan lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvaa tietoa. Jos opittava asia poikkeaa suuresti kehityksen todellisesta tasosta, ei oppimista tapahdu, vaikka lapsi kopioisi esimerkiksi opettajan tekemän matemaattisen pulman useita kertoja. (Vygotsky 1979, 87–88.) Toisin sanoen lapsi sovittaa uudet tiedot jo aikaisemmin oppimiinsa asioihin ja oppimista tapahtuu vain silloin, kun hyppäys kehityksen todellisen tason ja potentiaalisena pidetyn tason välillä pysyy riittävän pienenä. Myöhemmin lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvästä oppimiskäsityksestä, jossa uutta tietoa rakennetaan vanhan päälle, on käytetty myös käsitettä konstruktiivinen oppimiskäsitys ja sen vaikutukset ovat löydettävissä myös voimassa olevasta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (POPS 2014; Tynjälä 1999).

Institutionaalisessa kasvatuksessa eli koulussa ja esikoulussa hyödynnetään lähikehityksen vyöhykkeen periaatetta. Oppiminen tapahtuu yhteistyössä vanhemman ja kyvykkäämmän opettajan kanssa ja opiskeltavat asiat pyritään suhteuttamaan lapsen kehitysvaiheeseen sopiviksi. Kehitys ei kuitenkaan noudata koulun ohjelmaa, eivätkä kaikki oppilaat kehity ja opi asioita samassa tahdissa, joten opiskeltavia asioita ja toimintatapoja on usein tarpeen myös eriyttää eli muuttaa vastaamaan paremmin oppilaan yksilöllistä kehitystä (POPS 2014). Oppiminen tapahtuu kunkin oppilaan yksilöllisellä lähikehityksen vyöhykkeellä ja lapsen ajattelu kehittyy kaikilla tunneilla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Vygotski 1932, 182–183).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen tutkimusasetelmaa ja tekemiämme metodologisia valintoja. Aluksi avaamme tutkimustehtävää, tutkimuksen filosofisia lähtökohtia sekä omia ennakkoletuksiamme tutkimuskysymysten suhteen. Sen jälkeen siirrymme käsittelemään tutkimuksen kohderyhmän sekä aineiston valikoitumista ja lopuksi kuvaamme aineiston analyysiprosessia.

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia siirtymää esikoulusta peruskoulun ensimmäiselle luokalle lapsen näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää, millainen esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtyminen on lapsen näkökulmasta ja tapahtuuko toimintaympäristössä muutoksia siirtymän aikana. Toimintaympäristöllä on tässä tutkimuksessa tarkoitettu fyysisen ja psyykkisen ympäristön muodostamaa kokonaisuutta, jossa opetustoiminta tapahtuu.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millainen siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle on lapsen näkökulmasta?
2. Mitä muutoksia toimintaympäristössä tapahtuu kouluun siirryttäessä?

Lasten näkökulma on tutkimuksessamme keskiössä, vaikka toimintaympäristön muutoksia on tarkasteltu myös havainnoimalla tiloja ja luokan toimintaa. Tutkimusaihe valikoitui lähinnä tutkijoiden omien kiinnostusten kohteiden mukaan, viimeisen esi- ja alkuopetukseen sijoittuneen opetusharjoittelun innoittamana. Kouluun siirtyminen on tutkimusaiheena tärkeä, sillä joka vuosi tuhannet oppilaat aloittavat koulutiensä, ja sitä voidaan pitää yhtenä tärkeänä siirtymänä ihmisen

elämässä (Juvonen 2015, 1–3). Koulun aloituksesta ja ihmisen elämään liittyvistä siirtymistä on tehty jonkin verran tutkimusta, mutta lasten näkökulmasta tutkimuksia on tehty vain vähän (Juvonen 2015; Dockett & Perry 2005). Aihe on ajankohtainen myös siksi, että vuodesta 2015 kaikki kuusivuotiaat on lakisääteisesti velvoitettu osallistumaan vuoden mittaiseen esiopetukseen ennen peruskoulun alkua (Perusopetuslaki 26 a §). Aiemmin vapaaehtoiseen osallistumiseen perustunut esiopetus on nykyisellään muuttunut kaikille pakolliseksi ennen varsinaisen koulun alkua, mutta siirtymää yhdeksänvuotiseen perusopetukseen voidaan pitää ihmisen elämässä edelleen tärkeänä ja ainutkertaisena.

Esiopetus nähdään vahvasti kouluun valmistavana, koulun ja päiväkodin yhdistävänä siltana. Onkin mielenkiintoista tutkia, aiheuttaako koulun alku suuria muutoksia lapsen elämässä, kun hän on jo vuoden saanut opetella koululaisen elämää esikoulussa. Muutokset toimintatavoissa ja oppisisällöissä saattavat kuitenkin erota varhaiskasvatuksen toimintatavoista, vaikka koulussa pyritäänkin kannustamaan opettajia yhä lapsilähtöisempään ja kokemuspohjaisempaan opetukseen (POPS 2014). Hypotesimme on, että suurin muutos siirtymässä esikoulusta ensimmäiselle luokalle tapahtuu juuri toimintatavoissa. Vaikka lapset ovat jo vuoden olleet esikoulussa, on yhdeksänvuotisen kaikille yhteisen peruskoulun aloittamisella niin suuri painoarvo yhteiskunnassamme ja ympäröivässä kulttuurissamme, että se on myös lapselle tärkeä merkkipaalu. Siirtymän näkökulmasta kuitenkin uskomme esikoulun madaltavan koulun merkitystä, ja muuttaneen koulun alun lapselle lähinnä konkreettiseksi siirtymiseksi esikoululuokasta ensimmäiselle luokalle.

5.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää paremmin koulun aloitusta ja siihen liittyviä muutoksia. Tutkimuksessa ei olla niinkään kiinnostuneita yleistettävyydestä tai ilmiön eri osa-alueiden vaikutuksista toisiinsa, joten tutkijat uskoivat kvalitatiivisten menetelmävalintojen toimivan kvantitatiivisia paremmin haettaessa vastauksia tutkimuskysymyksiin. Vaikka kaikkia ihmistieteellisiä tutkimuksia ei voida jakaa kahtia menetelmiltään kvantitatiivisiin tai kvalitatiivisiin tutkimuksiin, tai asettaa niitä toistensa vastakohdiksi, on tässä tutkimuksessa kuitenkin kyse selkeästi kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Aineisto on kerätty haastattelemalla ja sitä on käsitelty kokonaisuutena, eikä haastattelijoiden vastauksia ole pidetty itsessään tutkimustuloksina, vaan johtopäätökset on tehty pohjaten teoreettiseen viitekehykseen. Toisin sanoen tutkimuksessa on

laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti pyritty pääsemään havaintojen taakse, ymmärtäen ilmiötä paremmin tietystä tarkasti rajatusta näkökulmasta, aineiston ja teorian pohjalta. (Alasuutari 2011, 31–32, 59–60.)

Kvalitatiiviset menetelmät sopivat lasten näkökulman tavoittamiseen usein kvantitatiivisia paremmin, silloin kun tarkoituksena on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä on toki mahdollista tutkia myös määrällisiä menetelmiä käyttämällä ja tilastollisia merkittävyyksiä etsimällä, mutta tutkijat uskoivat laadullisten menetelmien tukevan paremmin koulun aloitukseen liittyvien merkitysverkostojen hahmottamista (Moilanen & Räihä 2007, 53). Sensitiivisyytensä vuoksi tutkijat myös ajattelivat teemahaastattelun soveltuvan lapsien kokemusten tutkimukseen esimerkiksi kyselylomaketta paremmin ja uskoivat sillä saavuttavansa koulun aloituksesta myös sellaisia puolia, jotka olisivat valmiiksi muotoillussa kyselyssä tai observoinneissa jääneen huomaamatta. (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 74.)

Ilmiön parempaan ymmärtämiseen, aineistotriangulaatioon eli aineiston keruun monimenetelmällisyyteen, pieneen otoskokoon ja aineiston muodostamaan kokonaisuuteen viitaten, voidaan puhua myös tapaustutkimuksesta. Tutkimuksessa ei ole kysymys esimerkiksi Abbotin (2004) esittelemästä pienten tapausten vertailusta, sillä tutkittavana ilmiönä on selkeästi yksi tapaus, eikä useiden erillisten tapausten muodostama kokonaisuus. Tapauksen tässä tutkimuksessa muodostaa yhden luokan oppilaiden siirtyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle, jota pyritään tarkastelemaan oppilaiden näkökulmasta. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistäminen tai tilastollisten yhteyksien etsiminen, voidaan sen avulla saavuttaa kuitenkin jotakin yleistä ja mielenkiintoista tutkittavasta ilmiöstä. Kokemukset sisältävät aina jotakin yleistä, joka saattaa poiketa paljonkin toisissa yhteisöissä ilmiölle annetuista merkityksistä ja aineiston pohjalta on pyritty rakentamaan tulkintojen avulla myös jotakin yksittäisen tapauksen kuvailua yleisemmin kiinnostavaa (Moilanen & Räihä 2007, 54, 71). (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007.)

5.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimusotteeltaan tutkimusta voidaan pitää fenomenologis-hermeneuttisena, sillä sen tarkoituksena on tutkia lasten kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä koulun aloittamisesta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä tietoista niistä asioista ja ilmiöistä, jotka ovat tottumuksesta jääneet itsestään selviksi tai huomaamattomiksi. Tavoitteena on tutkia kokemusta ja niiden merkityksiä, jolloin tutkimuksen filosofisina ongelmina ovat ihmis- sekä

tiedonkäsitys. Näistä ensimmäinen viittaa siihen, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tiedonkäsitys taas pohtii miten ja millaista tietoa tällaisesta tutkimuskohteesta voidaan saada. Ihmiskäsityksessä tärkeitä käsitteitä ovat sekä fenomenologisen että hermeneuttisen mukaan kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tiedonkäsityksessä vastaavasti painottuvat ymmärtäminen ja tulkinta. Erityisesti kokemukset ovat fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohteena sekä ymmärrys siitä, että kokemukset muodostuvat merkityksistä. Todellisuus näyttäytyy meille merkityksinä, ja ne eivät syntyisi, ellei ympärillämme olisi yhteisöä. Kaikissa merkityksen annoissa on täten yhteisöllinen pohjansa ja fenomenologit sanovat, että ihmiselle kaikki merkitsee jotakin. Suhde maailmaan on täten intentionaalinen ja ihmisen toiminnan tarkoituksen voi ymmärtää vain selvittämällä, millaisia merkityksiä toiminnan taustalla on. Näin ollen juuri merkitykset tarkentuvat fenomenologisen tutkimuksen kohteeksi. (Laine 2001, 27–28; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Ihmisen elämysmaailman tutkimisessa tarvitaan kuitenkin tulkintaa, jolloin hermeneuttinen ulottuvuus tulee osaksi fenomenologista tutkimusta. Yleisesti hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärryksen ja tulkinnan teoriaa, jossa tavoitteena on löytää uskottavin päätelmä siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. Ilmiötä tutkittaessa pyritään ymmärtämään ja saavuttamaan toisen ihmisen kokemus sekä hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman autenttisina. Ymmärrystä käsitteellistetään esiymmärryksen ja kehämäisenä liikkeenä tapahtuvan hypoteesien testauksen avulla, jossa tutkija koettelee tulkintaehdotuksiaan palaten ja verraten niitä yhä uudelleen alkuperäiseen aineistoon. Tätä hermeneuttista kehää kuljetaan uudelleen ja uudelleen todennäköisimmän tulkinnan löytämiseksi. Tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos se auttaa meitä näkemään ja ymmärtämään ilmiön aikaisempaa paremmin. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita ainoastaan yleistettävyydestä, vaan tutkijaa kiinnostavat myös kokemuksen ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus. Kaiken ymmärryksen pohjana on aina esiymmärrys, käsitys aiemmasta ymmärryksestä ja matka esiymmärryksestä hermeneuttiseen ymmärrykseen, eli ilmiöiden merkitysten oivaltamiseen. (Laine, 2001, 29, 31, 34; Laine 2007, 32, 38; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Fenomenologisen tutkimuksen katsotaan myös soveltuvan erityisen hyvin juuri lasten kokemusten tutkimiseen, sillä taustalla on ajatus siitä, että lapset kykenevät jäsentämään omia kokemuksiaan ja muodostamaan niistä merkityksiä yhtä hyvin kuin aikuisetkin (Aarnos 2010, 181). Tässä tutkimuksessa lapset on nähty oman elämänsä asiantuntijoina ja lasten oman näkökulman esille tuomista koulun aloituksesta on aiempien tutkimusten vähyyden vuoksi pidetty erityisen tärkeänä. Vaikka kokemuksille annetut merkitykset ovat luonteeltaan yhteisöllisiä, on lasten perspektiiviä, kokemuksia ja odotuksia mahdoton tavoittaa rajoittumalla tutkimaan vain aikuisia tai olla ottamatta huomioon lasten omaa ääntä. Kunkin henkilön perspektiivi ympäröivään maailmaan

on yksilöllinen ja muodostuu hänen elämänsä seurauksena, eikä aikuinen voi koskaan täysin samaistua lapsen asemaan. (Dockett & Perry 2005, 4; Laine 2007, 30–31.) Merkityksiä tutkittaessa on hyvä muistaa, että elämä on monimerkityksellistä ja samastakin aineistosta voidaan löytää erilaisia merkityksiä, mutta ne on aina pystyttävä perustelemaan aineiston ja tutkimukseen liittyvän teorian avulla (Moilanen & Räihä 2007, 53–57). Tutkimuksen voidaankin katsoa olevan onnistunut silloin, jos sen johtopäätökset ja niihin päätyminen ovat auki kirjoitettuja ja perusteltuja, ja tutkimus auttaa ymmärtämään asiaa paremmin kuin tutkimuksen alussa (Laine 2007, 49).

5.4 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto kerättiin kaksivaiheisesti havainnoimalla luokan toimintaa ja haastatteleamalla samaa kolmen lapsen muodostamaa ryhmää esikoulun keväällä ennen koulun aloittamista, sekä syksyllä koulun aloittamisen jälkeen. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa tapauksen muodostavat yhden luokan oppilaiden siirtyminen esikoulusta ensimmäiselle luokalle ja siitä on kaksivaiheisuuden vuoksi löydettävissä myös pitkittäistutkimuksen piirteitä. Tutkimus toteutettiin keskikokoisen kantahämäläisen kunnan yhdessä yksikössä, jossa samassa rakennuksessa sijaitivat päiväkoti, esikoulu sekä peruskoulun vuosiluokat 1–2. Fyysinen siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle ei näiden oppilaiden kohdalla ollut kovinkaan suuri, joten tutkimuksessa onkin keskitytty lähinnä siirtymän henkisten ja toiminnallisten muutosten tarkasteluun. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.)

Tutkimuksessa aineiston hankinnassa on käytetty triangulaatiota. Tutkimusaineiston tutkimuksessa muodostavat observointeihin perustuvat ja molempien tutkijoiden itsenäisesti pitämät tutkimuspäiväkirjat sekä haastatteluaineistot. Tutkimuksen perusjoukkona ovat kaikki vuoden 2016 syksyllä peruskoulunsa aloittaneet lapset, vaikka tutkimuksessa käytettiin resurssien rajallisuudesta johtuen harkinnanvaraista otosta. Pienestä otoskoosta huolimatta haastattelulla voidaan saavuttaa tutkittavasta ilmiöstä sellaisia puolia, jotka esimerkiksi strukturoidun kyselytutkimuksen avulla jäisivät saavuttamatta. Kyselylomakkeella kokemuksia tutkittaessa saattaa tuotettu aineisto jäädä vastaamatta jättämisen vuoksi hyvin vähäiseksi ja yksipuoliseksi, eikä tutkijalla ole esimerkiksi samanlaisia mahdollisuuksia havainnoida vastaajia tai keventää jonkin osa-alueen painotusta, jos sen teema tuntuu vastaajasta vaikealta tai ahdistavalta. Tätä sensitiivisyyttä pidettiinkin tässä tutkimuksessa erityisen tärkeänä kohderyhmänsä vuoksi ja haastattelutilanteista pyrittiin luomaan mahdollisimman vuorovaikutukselliset sekä keskustelunomaiset. Haastattelutilanteet myös

äänitettiin myöhempää tarkastelua varten. Yleisistä ohjeista poiketen keskusteluja ei kuitenkaan videoitu, sillä tutkijat eivät nähneet sitä tarpeellisenä tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta ja uskoivat sen jopa häiritsevän keskustelumuotoisen ilmapiirin luomista lasten kanssa. (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 81–82; Eskola & Vastamäki 2010, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72; Hirsijärvi & Hurme pdf, 34, 39).

Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Lasten ajatuksia siirtymästä esikoulusta kouluun selvitettiin teemahaastattelun avulla. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää lasten omia mielipiteitä ja ajatuksia esikoulusta sekä koulun aloittamisesta. Haastattelut toteutettiin kahdessa osassa, siten että haastateltavina oli kolme esikoululaista keväällä ja kolme koululaista syksyllä. Tutkijat eivät itse vaikuttaneet haastateltavien lasten valintaan, vaan esikoulun opettaja valitse heidät sattumanvaraisesti. Haastateltavat henkilöt myös pysyivät samoina sekä kevään että syksyn haastattelukerroilla. Luonteeltaan haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset suunnilleen samassa järjestyksessä. Formaaliudessaan puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välimaastoon. Puolistrukturoitu teemahaastattelu on täten vuorovaikutteisempi tapa kerätä aineistoa kuin tiukempi strukturoitu haastattelu tai esimerkiksi postin tai opettajan välityksellä oppilaille jaettava lomakehaastattelu. Haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus kysyä uudestaan, tarkentaa tai oikaista jotakin kysymystä, ja joustavuutensa vuoksi se soveltuu hyvin menetelmäksi myös lasten kanssa toteutettavaan tutkimukseen. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa on haastattelulle ennalta mietitty tietyt teemat (esikoulun arki, kouluun liittyvät odotukset jne.), joiden rajoissa tutkijan on mahdollista hieman vaihdella kysymysten muotoa. Pääasiassa haastattelu koostuu kuitenkin valmiista kysymyksistä, jotka esitetään kaikille haastateltaville. (Eskola & Vastamäki 2010, 28; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72, 75; KvaliMOTV.) Näin oli myös tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkijat esittivät kaikille tutkittaville ennalta suunnitellut ja teemoittain etenevät kysymykset (Liite 6,7), joiden lisäksi he saattoivat tarvittaessa esittää myös tarkentavia kysymyksiä. Näin tutkijat pyrkivät varmistamaan, että yhdeltäkään haastateltavalta ei jäisi kysymättä jotakin oleellista ja ymmärryksen kannalta pidettiin myös tärkeänä lisäkysymysten esittämisen mahdollisuutta.

Teemahaastattelun erityisenä etuna voidaan nähdä se, että sen avulla voidaan käsitellä myös sellaisia aiheita, joista haastateltava ei ole tottunut puhumaan tai jotka ovat haastateltaville emotionaalisesti arkoja (Juvonen 2015, 87). Tästä syystä tutkijat uskoivat teemahaastattelun sopivan

parhaiten lasten haastatteluun tilanteessa, joka on lapsille vieras ja tuntematon. (KvaliMOTV.) Haastattelut toteutettiin lapsille tutussa ympäristössä ja haastattelijat olivat olleet mukana luokan toiminnassa edellisinä päivinä, jotta haastattelijat tulisivat lapsille tutuiksi ja jännityksen määrä pystyttäisiin minimoimaan haastattelutilanteessa. Molempina haastattelukertoina haastattelijat myös juttelivat lapsen kanssa ennen varsinaista haastattelutilannetta, pyrkien tilanteen normalisoitumiseen. Keskustelumaisen ilmapiirin luominen on aiemmissa tutkimuksissa ja tutkimuskirjallisuudessa nostettu keskeiseksi tekijäksi lasten haastatteluiden onnistumisessa. Tästä syystä haastattelu aloitettiin kysymällä perustietoja lapsesta: lapsi sai kertoa itselleen tutuista asioista kuten perheestään tai kuluneesta koulupäivästä, josta siirryttiin joustavasti keskustelemaan haastattelun teemoista. (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 74, 81–82; Aarnos 2007, 147, 174.)

Aiheeseen virittäytymisenä jokaisen haastattelukerran alussa teetettiin kuvatehtävä. Tehtävä toimi lapsen kokemusmaailmaan liittyvänä keinona käsitellä tutkittavaa ilmiötä (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 81–82), sillä koulunsa alkuvaiheessa olevat lapset tarvitsevat ajattelunsa tueksi vielä konkreettisia havaintoja ja esimerkkejä (Piaget & Inhelder 1977, 96–107). Kuvatehtävään oli valikoitu kuvia yleisesti esikouluun ja kouluun liitettävistä asioista (Liite 5), jotka jaoteltiin oppimisympäristöön, koululaisuuden symboleihin, leikkimiseen sekä lapsuuteen yleisesti liittyviin asioihin. Haastateltavien tehtävänä oli sijoittaa kuvat joko ”kouluun”, ”eskariin”, ”molempiin” tai ”ei kumpaankaan” kuuluviksi. Kuvatehtävän toisena tarkoituksena oli myös tuottaa tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa siitä, millaiset asiat lasten mielestä määrittävät koululaisuutta tai esikoulua. Lisäksi vertailemalla kevään ja syksyn haastatteluiden vastauksia, selvitettiin, muuttuivatko vastaukset: oliko haastateltaville muodostunut jokin selkeä ja johdonmukainen kuva koululaisuudesta. Johdonmukaisuuteen tai valintojen vaihtelevuuteen on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti ja niiden taustalla vaikuttavista merkityksistä voidaan esittää vain varovaisia arveluja, sillä haastateltavia ei tutkimustilanteessa vaadittu perustelemaan kuvatehtävässä tekemiään valintoja. Tehtävän yhteydessä tutkijat pyrkivät myös korostamaan lasten omien mielipiteiden tärkeyttä sekä sitä, ettei oikeita tai vääriä vastauksia kuvien jaotteluun ollut olemassa.

Luokan toiminnan havainnointi osana aineistonkeruuta

Toisena aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin havainnointia, jolla pyrittiin selvittämään, millaisia muutoksia toimintaympäristössä tapahtuu siirtymässä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Havainnointi on usein tulkinnallisuutensa vuoksi haasteellinen aineistonkeruumenetelmä, mikäli sen rinnalla ei ole käytetty tukena muita menetelmiä. Tässä

tutkimuksessa havainnointia käytettiin kuitenkin yhdessä haastattelun kanssa ja havainnoinnin avulla tutkijat pyrkivät näkemään konkreettisesti, millaisia muutoksia siirtymävaiheessa tapahtuu. Havainnointia voidaan toteuttaa monin tavoin ja käsillä olevassa tutkimuksessa tutkija oli ulkopuolinen tarkkailija, johon tutkittavien ei tarvitse kiinnittää huomiota. Osallistavassa havainnoinnissa taas tutkija toimii aktiivisesti ja vuorovaikutuksellisesti tutkimuskohteidensa kanssa. Tässä tutkimuksessa tutkijat eivät osallistuneet havainnoinnin ohella luokan toimintaan, vaan seurasivat luokan toimintaa syrjästä siten, että oppilaat ja luokan opettaja tiesivät heidän läsnäolostaan. Vuorovaikutus luokan oppilaiden tai opettajan kanssa ei ollut tutkimuksen tiedonhankinnan kannalta olennaista, joten tarkkailijan roolin ajateltiin vaikuttavan vähiten luokan toimintaan. Tutkijat pyrkivät tietoisesti pysyttelemään toiminnan ulkopuolella ja pidättäytyivät oppituntien ajan melko tiukasti tarkkailijan rooleissaan. Osallistavan ja havainnoinnin ilman osallistumista välillä ei ole kuitenkaan tiukkaa rajanvetoa, mutta piilohavainnointiin verrattuna ero on selkeä. Piilohavainnoinnissa tutkija on osallisena toiminnassa ryhmän luonnollisena jäsenenä, kun taas sekä osallistavassa että havainnoinnissa ilman osallistumista, havainnoinnin kohteena olevat tiedostavat olevansa tutkimuskohteena ja heiltä on siihen saatu lupa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–83.)

Tässä tutkimuksessa havainnointitunteja kerättiin yhteensä neljätoista, joista seitsemän tehtiin esikoulussa ja seitsemän koulussa ensimmäisellä luokalla. Tutkijat pitivät havainnointiensa aikana myös erillisiä tutkimuspäiväkirjoja, joihin he kirjasivat muistiin erilaisia tiloihin ja toimintaan liittyviä merkintöjä. Tutkimuspäiväkirjoja käytettiin apuna analyysivaiheessa ja tutkijoiden tekemistä havainnoinneista haettiin tukea myös aineistosta tehdyille tulkinnoille. Havainnoinnin avulla tutkittava ilmiö nähtiin oikeassa ympäristössä ja haastattelussa esiin nousseille seikoille saatiin tukea luokkaympäristössä tehdyistä havainnoista. Lisäksi havainnoimalla sekä esikoululuokan että ensimmäisen luokan toimintaa, tutkijat saivat konkreettisesti nähdä ja arvioida, millaisia muutoksia sekä oppimisympäristössä että oppituntien sisällöissä tapahtuu oppilaiden siirryttäessä varhaiskasvatus painotteisesta esiopetuksesta peruskouluun.

5.5 Lapset tutkimuskohteena

Lapsia on aiemmin pidetty haavoittuvina sekä huolenpidon kohteina, joita on suojeltava tutkimukseen liittyviltä riskeiltä. Tällöin päätöksenteko tutkimukseen osallistumisesta on jäänyt lapsen edun nimissä heidän huoltajilleen, ja lapset on suljettu kaiken osallistumisen ja päätöksenteon

ulkopuolelle. Usein tutkimukset on suojelutarpeen vuoksi toteutettu kysymällä lapsen elämään liittyviä asioita lapsia ympäröiviltä aikuisilta. Nykyisin tällaista näkemystä kuitenkin kritisoidaan vahvasti ja lapsen puoleen on alettu kääntyä yhä useammin, kun on haluttu saada tietoa heistä ja heidän kokemuksistaan. Lapsia pidetään muutenkin yhä enenevässä määrin luotettavina informanteina, ottaen heitä mukaan kanssatutkijoina jopa tutkimuskysymysten määrittelyyn ja empiiristen aineistojen keräämiseen, kun kyse on heidän omaan elämäänsä suuntautuvasta tutkimuksesta. Lapsia tutkittaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon monia asioita, kuten esimerkiksi miten tutkimuksen aihe näkyy lapsen elämässä, millaiset metodit soveltuvat parhaiten lasten tutkimiseen ja miten lapsia pyydetään kuvaamaan omia kokemuksiaan. (Nieminen 2010, 36; Strandell 2010, 92, 93). Tämän tutkimuksen aikana huomioon tuli ottaa lapsi niin haastateltavana kuin observoinnin kohteenakin. Tässä tutkimuksessa lasten haastattelun on nähty olevan perusteltua, sillä aikuinen ei koskaan voi ymmärtää lasten kokemuksia ainoastaan ulkoisia seikkoja havainnoimalla, vaan lasten näkökulma jää yrityksistä huolimatta saavuttamatta.

Myös tulosten tulkinnessa on otettava huomioon lapsen erityislaatu tutkimuskohteena sekä se, missä kohtaa kasvua ja kehitystä lapsi on tutkimushetkellä. On kysyttävä, mikä on tutkimukseen osallistuville lapsille yhteistä eli lapsuuteen kuuluvaa ja mikä erityistä esimerkiksi lapsen persoonallisuuteen tai kasvuympäristöön liittyvää. On siis eettisesti perusteltua, että lasten ja nuorten vastauksia tarkastellaan laajemmassa kontekstissa, mutta lasten omaa ääntä tulisi kuitenkin kunnioittaa tutkimusta tehtäessä. Tutkijoiden tulisi ottaa lasten esiin nostamat näkökulmat vakavasti, sillä muuten rajoitutaan ainoastaan aikuisten näkökulmaan tutkittavasta ilmiöstä (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 74; Dockett & Perry 2005, 5). Tuloksia tarkasteltaessa olisi myös hyvä kysyä, mihin kokemustaustaan ne voivat pohjautua ja miten ne vaikuttavat lapsen kasvuun tutkimushetkestä eteenpäin. (Aarnos 2010, 172–185.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tuloksia on verrattu aiempiin tutkimuksiin (mm. Juvonen 2015; Dockett & Perry 2005), mutta aineiston analyysi on toteutettu sisällön analyysillä ja tulkinnoissakin on pyritty pitäytymään lasten esiin nostamissa aihealueissa.

Lapsia tutkittaessa on kyse aina jossain määrin myös valtarakenteista, sillä aikuisilla on luonnollisista syistä valtaa ja määräävä asema suhteessa lapseen. Kuitenkin silloin kun tutkimuskohteena on lapsi, voi valtaero aikuisen ja lapsen välillä olla hankala ja vaikeuttaa totuudenmukaisten vastausten saamista lapselta. Lapset ovat jo pienestä pitäen sosiaalistuneet siihen, että aikuiset voivat kysyä heiltä lähes mitä tahansa, oletuksenaan saada lapselta rehellinen vastaus. Kysyminen ja vastaaminen on lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen arkinen tapahtuma, ja sikäli voidaan ajatella esimerkiksi tutkimushaastattelutilanteen olevan lapselle käytännöntasolla tuttu. Helposti haastattelutilannetta saattaa kuitenkin leimata niin sanottu opettaja-oppiilas vuorovaikutustilanne, jossa lapsi pyrkii oikeiden vastausten antamiseen. Lapsen ja aikuisen

valtaero vaikuttaa tällöin siihen, että lapsi vastaa mieluummin ”en tiedä”- tai ”en muista” - vastauksilla kuin, että lähtisi kertomaan omista kokemuksistaan. Aikuinen ei kuitenkaan voi olla muuta kuin aikuinen haastattelutilanteessa, eikä aikuisen ja lapsen valtaeroa voida täysin häivyttää. Auktoriteettieroa tulee kuitenkin pyrkiä pienentämään ja lapsia tulisi kohdella mahdollisimman tasa-arvoisesti (Strandell 2010, 102). Tästä syystä haastattelukysymysten sisältöä, haastatteluympäristöä ja -tapaa sekä lapsen tutustumista on mietittävä eri tavoin kuin aikuisia haastatellessa. (Alasuutari 2005, 152–153.) Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteiden alussa on lisäksi pyritty muistuttamaan lapsia siitä, ettei tutkijoiden esittämiin kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, mikä lasten itsensä mielestä on tärkeää koulun aloituksessa.

Lapsia on tutkimuksessa pyritty haastattelutilanteissa motivoimaan omien mielipiteiden ja kokemusten kertomisen mahdollisuudella, jonka lisäksi tutkijat kannustivat myös tietoisesti heitä kertomaan koulun aloituksesta juuri sellaisena, kun lapset sen itse kokivat. Vaikka teemahaastattelua varten olikin luotu valmiiksi runko, jota mukaillen tutkijat etenivät haastattelussa, niin siitä poikettiin tilanteissa, joissa tutkittava nosti esille itselleen tärkeän näkökulman ja oli halukas kertomaan siitä enemmän. Tutkijat eivät kuitenkaan halunneet painostaa lapsia kertomaan kokemuksistaan, vaan tutkimuksen toteutuksen yhtenä tärkeänä päämääränä oli positiivisen kokemuksen antaminen lapselle sekä vapaaehtoisuuteen perustuva osallistuminen haastatteluun tutkimuksen molemmissa vaiheissa. (Eskola & Vastamäki 2010, 27–28.)

5.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen teemahaastattelun analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissä on kyse kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen tekstien tutkimisesta. Tässä tapauksessa aineiston analyysi lähti aineistosta itsestään, eikä analysointivaiheessa otettu huomioon aiempia teorioita tai viitekehystä, lukuun ottamatta metodologiaa, joka ohjasi analyysin toteuttamista. Aineistolähtöinen analyysi on pelkistetyksi kolmiportainen prosessi, jossa tarkoituksena on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä. Analyysia tehdessään tutkijan on tärkeää päättää, mikä on aineistossa merkittävää, mitä analysoidaan ja mikä aines jää tutkimuksen ulkopuolelle. Ilmiön on oltava riittävän yksinkertainen, jotta sitä voidaan tutkia mahdollisimman perusteellisesti. Usein sisällönanalyysin tuloksena aineistosta löytyisi useampiakin kysymyksiä, joihin tarttua. Ilmiö on kuitenkin rajattava tarkasti ja tässä tutkimuksessa se rajautui

koskemaan merkityksiä, jotka aineistosta nousevat koskien siirtymää esikoulun ja ensimmäisen luokan välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92,95,99.)

Ennen varsinaista analyysia, haastatteluaineisto anonymisoidaan sekä litteroidaan. Anonymisoinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa kaikki tunnistetiedot, kuten oppilaiden, opettajien ja paikkakuntien nimet muutetaan tunnistamattomiksi aineistosta. Tässä tutkimuksessa anonymisointi oli erittäin tärkeää, ja kaikki henkilöihin viittaavat tunnisteet poistettiin heti aineistonhankinnan alkuvaiheessa. Litteroitua, eli nauhoituksista auki kirjoitettua haastattelutekstiä kertyi yhteensä 17 sivua, fontilla Calibri ja fonttikoolla 11. Lisäksi tutkimuksen kirjallista aineistoa kertyi myös molempien tutkijoiden yksityiskohtaisista tutkimuspäiväkirjoista, joita käytettiin sekä itsenäisinä tutkimusaineistoina että tukena haastatteluaineiston analysoinnissa. Tutkimuspäiväkirjoista haettiin toisin sanoen tukea sisällönanalyysissä esiin nousseille teemoille ja niitä hyödynnettiin toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten tarkastelussa. (Hirsjärvi & Hurme pdf, 138.)

Sisällönanalyysillä on tarkoitus saada hajanaisesta aineistosta luotua tiivis ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä kuitenkin aineiston informaatiota kadottamatta. Analyysin avulla saavutettu selkeys on keskeinen tekijä aineistosta tehdyissä tulkinnoissa ja helpottaa johtopäätösten tekoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysi alkaa aineiston redusoinnista, jossa aineiston alkuperäisilmaisuja pelkistetään siten, että siitä erotetaan pois tutkimukselle epäolennainen aines. Tutkimustehtävä taas ohjaa redusointia siten, että merkitään ja poimitaan aineistosta ne asiat, joista ollaan tutkimuksessa kiinnostuneita ja niitä ilmaisevia lauseita tiivistetään yksinkertaisempaan muotoon. Kun aineistosta on poistettu epäolennainen aines ja haastateltavien ilmaisut yksinkertaistettu, siirrytään aineiston analysoinnissa seuraavaan vaiheeseen. Aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään, jolloin aineisto tiivistyy ja yksittäiset tekijät liitetään aina yhä yleisimpiin käsitteisiin. Pelkistetty aineisto ryhmitellään siten, että samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan ja annetaan kategorioille niiden sisältöä kuvaavat nimet. Ilmaisujen yhdistäminen on tärkeä vaihe, jossa tutkija tulkitsee mihin ryhmään mikäkin vastaus kuuluu. Alakategorioita yhdistellään samaa tarkoittaviin yläkategorioihin, jolloin muodostuu aineistoa kokoava käsitteistö ja näin muodostuneen käsitteistön avulla saadaan vastaus tutkimustehtävään. Tätä aineiston viimeistä varsinaista vaihetta kutsutaan abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi. Laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisessä analyysissä käsitteitä muodostamalla ja yhdistelemällä edetään kokemuksellisesta aineistosta käsitteellisempään näkemykseen. Vaikka kyseessä on aineistolähtöinen analyysi, verrataan yläkäsitettä muodostaessa teoriaa ja johtopäätöksiä alkuperäisaineistoon. Aineistosta ei siis nouse itsekseen esille mitään, vaan aineistoa pelkistämällä, ryhmittelemällä ja käsitteellistämällä tutkija etenee kohti tulkintaa ja johtopäätösten tekoa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Analyysin jälkeen

johtopäätösten ja kategorioiden tulkitseminen ovat tärkeä osa tutkimusta, sillä tutkijan tavoitteena on pyrkimys ymmärrykseen tutkittavien näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101, 108–113.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi käytettiin tässä tutkimuksessa myös toista analyysitapaa kuvatehtävän vastauksia analysoitaessa. Kuvatehtävän ensisijaisena tarkoituksena oli toimia haastattelun alussa johdatteluna itse aiheeseen, mutta siihen annettuja vastauksia analysoitiin myös itsenäisenä aineistona. Kuvatehtävässä käytetyt kuvat oli valittu aikaisempia tutkimuksia (Juvonen 2015; Danby, Ewing & Thorpe 2011) sekä käytössä olleita opetussuunnitelmia (POPS 2014; EOPS 2010) apuna käyttäen ja ne löytyvät tutkimuksen lopussa olevista liitteistä (Liite 5). Teema-alueittain kuvat voidaan jakaa erilaisiin oppimisympäristöihin (metsä, maja metsässä, tabletti), koululaisuuden symboleihin (lapset reput selässä, kirjapino), leikkimiseen ja ajanvietteeseen (keinu & nalle, hiekkalaatikko, leikkipaikka) sekä muihin lapsuuteen yleisesti liittyviin asioihin (tutti, pyörä, tarinan lukeminen). Vaikka kuvat olikin valittu näiden teemojen mukaisesti, ei monivalintaan perustuneita vastauksia ollut kuitenkaan mahdollista analysoida sisällönanalyysin keinoin, vaan avuksi tarvittiin toisenlainen lähestyminen aineistoon.

Kuvatehtävää analysoidessa pyrittiin löytämään johdonmukaisuuksia vastauksista, mutta korrelaatiokerrointen laskemisesta tai tilastollisesta päättelystä ei kuitenkaan ollut kyse, vaan kuvatehtävän vastauksia tarkasteltiin laadullisesti, ymmärtämään pyrkien (KvantiMOTV). Kuvia analysoitaessa pyrittiin hahmottamaan paremmin sitä, oliko haastatelluilla lapsilla jokin selkeä ja johdonmukainen kuva siitä, millaisia asioita he liittivät kouluun ja esikouluun kuuluviksi vai vaihtuivatko vastaukset seuraavalla tutkimuskerralla. Lisäksi vastauksia tarkasteltiin suhteessa muiden vastaajien samaan kuvaan antamiin vastauksiin, etsien muuttuneista vastauksista yhdenmukaisuuksia vastaajien välillä. Toisin sanoen analyysin tarkoituksena oli selvittää, liittävätkö vastaajat tietyn kuvan systemaattiseksi tiettyyn oppimisympäristöön (koulu, esikoulu) kuuluvaksi vai vaihtuivatko vastaukset seuraavalla vastaukskerralla, ja jos näin on, niin onko vastausten vaihtumisesta löydettävissä samansuuntaisuutta muiden vastaajien kanssa. Vastaajia ei kuitenkaan pyydetty kuvatehtävän yhteydessä perustelemaan vastauksiaan millään tavalla, joten vastausten taustalla vaikuttaneita asioita ei ole tässä tutkimuksessa analysoitu ja tutkijat ovat esittäneet vain varovaisia arveluja vastaajien kuville antamista merkityksistä.

Tutkimuksen analysointi toteutettiin kokonaisuudessaan laadullisin analyysimenetelmin. Analyysi toteutettiin käytännössä kahdessa osassa niin, että teemahaastattelu ja havainnointi muodostivat yhtenäisen kokonaisuuden ja kuvatehtävä analysoitiin näistä erillisenä kokonaisuutena. Teemahaastattelun analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja kuvatehtävässä analysoitiin vastausten johdonmukaisuuksia. Analyysin jako eri vaiheisiin ei kuitenkaan käytännössä ollut ihan näin tarkkarajaista, vaan sisälsi tutkimuksen analyysi myös hermeneuttisia

puolia. Analyysivaiheet tehtiin siis osittain myös samanaikaisesti ja alkuperäisaineistoon palattiin vielä analyysin loppuvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme pdf, 136).

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin myötä tutkimuksen tulokseksi saatiin kuvaus siitä, millaisena siirtymä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle näyttäytyy lapsen näkökulmasta. Lasten haastatteluita ja tutkijoiden omia tutkimuspäiväkirjoja vertailemalla saatiin vastauksia myös siihen, millaisia konkreettisia eroja ja muutoksia oppimisympäristössä esiopetuksen ja perusopetuksen ensimmäisen luokan välille on syntynyt. Esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla toteutettujen haastatteluiden ja observointien sekä niiden vertailun pohjalta muodostui kolme kategoriaa, jotka määrittivät kouluun siirtymistä. Kaikkia kategorioita yhdistäväksi tekijäksi nousi koululaisuuden käsite, joka kuvaa kouluun siirtymisen myötä saavutettua asemaa, merkkipaalua lapsen elämässä. Koululaisuuden käsitettä kuvaavat sen alle muodostuneet tutkimuksen pääkategoriat: lapsi itsenäisenä toimijana, koulun aloitukseen liittyvät odotukset ja esikoulun ja koulun tilat sekä toiminta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimustuloksiin on sisällytetty teoriaan sidottu tulkinta, eikä havaintoja tai haastateltavien vastauksia ole pidetty itsessään tutkimuksen tuloksina (Alasuutari 2011, 59--62). Havainnot, haastateltavien näkemykset sekä teoriaan pohjautuvat tulkinnat on pyritty liittämään toisiinsa niin, että ne muodostavat selkeän kokonaisuuden. Seuraavaksi avaamme tarkemmin aineistosta syntyneitä kategorioita sekä haastattelutilanteissa aiheeseen johdatteluna toimineen kuvatehtävän tuloksia.

6.1 Koulun aloitukseen liittyvät odotukset

Esikoulun keväällä oppilailla oli monenlaisia odotuksia ja uskomuksia siitä, mitä kouluun siirtyessä tulee muuttumaan. Jokainen kolmesta haastateltavasta kertoi keväällä, ettei tuleva koulun aloitus jännitä, mutta syksyllä koulun aloituksen jälkeen kaikki haastateltavat myönsivät koulun alun jännittäneen. Lapset eivät siis kokeneet koulun alkuun liittyvää jännitystä ennakoivasti esikoulun loppuessa, mutta koulun alettua muistelivat kuitenkin tunteneensa jännitystä uudessa tilanteessa. Koulun alkua odotettiin kovasti esikoulun keväällä, mutta merkillepantavaa on, että jokainen

haastateltavista piti koulua esikoulua mielekkäämpänä vielä koulun alettuakin. Ajatus koulun mielekkyydestä ei ollut muuttunut ensimmäisten kuukausien aikana, ja lapset pitivät koulunkäyntiä tärkeänä. Sekä kevään että syksyn haastatteluissa lapset nostivat esiin samoja asioita kuin keväällä, ja täten voidaankin sanoa odotusten koulun suhteen olleen realistisia.

Koulun aloitukseen liittyvistä odotuksista suurimmaksi nousivat läksyt eli kotitehtävät. Kevään haastatteluissa jokainen haastateltava mainitsi kivaksi asiaksi koulussa läksyt sekä niiden vaikeustason ja määrän kasvun.

Oppilas 1: *“koska siel tulee joka päivä läksyi - - kivaa on ku tulee vaikeempia tehtäviä”*

Läksyjen vähyyden kerrottiin olevan esikoulussa negatiivinen asia: esikoulussa ei oppilaan 2 mukaan tule *“hirveen paljoo”* läksyjä. Läksyjä ja tehtäviä olisi toivottu enemmän jo esikouluiässä ja koulun alkaessa varsinkin kotitehtävien määrän toivottiin kasvavan. Positiivista suhtautumista läksyjen tekoon tukeekin oppilas 1:n vastaus siitä, että tehtävät ovat eskarissa kivoin asia. Läksyjen vähyyden lisäksi *“nukkari”* eli iltapäiväkerhon päiväunet mainittiin jokaisen haastateltavan vastauksissa esikoulun negatiiviseksi asiaksi. Sattumalta kaikki tutkimuksessa haastatellut lapset osallistuivat iltapäiväkerhoon, joten he mielsivät *“iltiksen”* ja *“nukkarin”* osaksi esikoulua, vaikka iltapäiväkerho ei todellisuudessa koske kaikkia esikoululaisia. Nukkarilla oli kuitenkin suuri merkitys koululaisuuden tunteeseen, sillä koululaisten ei enää tarvinnut nukkua päiväunia. Syksyllä tehdyissä haastatteluissa kukaan haastatelluista ei kuitenkaan enää maininnut nukkaria koulun ja esikoulun eroista kysyttäessä.

Hajontaa haastateltavien vastauksissa aiheuttivat mielipiteet pihalla olon ja leikkimisajan määristä. Oppilas 1 mainitsi läksyjen yhteyteen kivaksi asiaksi koulussa: *“lyhyempi aika pihalla”*. Oppilas 1 oli sitä mieltä, että pihalla olon lyhentymisen välituntien muodossa on hyvä ja positiivinen asia. Toisaalta oppilas 2 ja oppilas 3 nimesivät leikkimisen määrän ja suuremman pihalla olo ajan eskarin positiiviseksi ja koulun välitunnit negatiiviseksi piirteeksi: *“eskarissa leikitään ulkona ja sisällä. – Koulussa välitunti on vaa ulkona ja siel ei saa yhtään leikkii sisällä paitsi vaan iltiksessä”* (oppilas 3). Samat vastaukset toistuivat myös syksyllä koulun alettua: oppilas 3 kertoi koulun negatiivisimmaksi asiaksi välitunnin *“koska siel ollaan ulkona”* ja eskarin kivoimmaksi asiaksi sisällä olevat leikkitunnit. Oppilas 1:n mielestä taas esikoulussa oli tyhmää se, kun *“melkein koko ajan leikittiin.”* Mielipiteet leikkimisen ja ulkoilun määrän tarpeellisuudesta erosivat siis toisistaan eri vastaajien välillä. Jokainen haastateltava oli kevään haastatteluissa kuitenkin sitä mieltä, että koulussa leikin ja ulkoilun määrä on vähäisempi kuin esikoulussa, ja koulussa tehtävien määrä tulee kasvamaan. Syksyllä tehtyjen haastatteluiden perusteella odotukset läksyjen määrän, leikkimiseen

varatun ajan ja oppimisen suhteen kävivät toteen, mutta ne säilyivät edelleen positiivisina. Positiiviset odotukset läksyistä täyttyivät ja koulussa kivoiksi asioiksi määriteltiin läksyt ja niiden määrän kasvu sekä koulumatkojen itsenäinen kulkeminen.

6.2 *Lapsi itsenäisenä toimijana*

Suurimmaksi aineistoa kuvaavaksi teemaksi muodostui haastattelussa vahvasti koululaisuuteen liitetty itsenäisyys ja uudenlainen vastuunkanto omasta toiminnasta. Sekä kevään että syksyn haastatteluissa lapset nostivat esiin asioita, joita heidän tulee osata sekä asioita ja odotuksia siitä, miten koululaisen tulee käyttäytyä. Haastateltavien vastauksista voidaan päätellä, että lapset mielsivät koululaisen vastuullisemmaksi ja itsenäisemmäksi toimijaksi kuin esikoululaisen ja he tunnistivat aikuisten koululaiselle asettamia odotuksia. Tästä esimerkkinä voidaan mainita oppilaan 2 keväällä antama lyhyt ja ytimekäs *”kuunnella”* -vastus, kysyttäessä sitä, millaisia asioita koululaisen tulee osata. Kuuntelun voidaan tässä yhteydessä nähdä edustavan sekä oppilaan ottamaa aikaisempaa suurempaa vastuuta omasta toiminnasta, että opettajan asettamia odotuksia oppilaiden käyttäytymiselle.

Vastuunottaminen ja itsestä huolehtimisen opettelu korostui myös jo esikoulupäivän aikana: luokassa opeteltiin muun muassa oman vuoron odottamista ja säänmukaista pukeutumista ennen ulkoiluun lähtöä. Esikoulun puolella koululaisuuteen liittyviä asioita vielä harjoiteltiin, mutta koulussa opettaja selvästi jo oletti kaikkien osaavan toimia itsenäisemmin, esimerkiksi juuri pukeutumisessa. Vastuunottaminen ja itsenäisen toiminnan lisääntyminen nousivatkin koulua kuvaaviksi asioiksi jokaisen haastateltavan lapsen vastauksista sekä esikoulussa että ensimmäisellä luokalla. Koululaisen lisääntyvä vastuu itsestä nähtiin pääosin positiivisena asiana sekä kevään että syksyn haastatteluissa, eivätkä oppilaat nähneet koulun alkuun liittyvää vastuun kasvua pelottavana asiana. Tärkeimpänä itsenäisyyden merkinä esikoulun haastatteluiden perusteella nähtiin koulumatkakulkeminen ja sitä odotettiin innolla. Tämä käy ilmi esimerkiksi oppilaan 3 keväällä antamasta vastauksesta koulun ja esikoulun eroja kysyttäessä: *“ – – sitte siel tullaa yksin koulusta kotiin ja sinne ite. – – Ja perjantaina ku mä en jää iltikseen ni mä saan mennä yksin kotiin. Mun kaverin kaa. ”*. Koulun alkaessa lapsi saa koululta luvan kulkea halutessaan koulumatkat yksin, mutta esikoulussa huoltaja tai muun lapsen lähipiiriin kuuluva aikuinen velvoitetaan vielä osallistumaan lapsen koulumatkoihin. Koulumatkakulkeminen itsenäisesti tai kaverin kanssa edusti lapsille konkreettisesti itsenäistymistä ja vastuun kasvamista omasta toiminnasta.

Mielenkiintoinen yksityiskohta koulumatkoihin liittyen oli, että jokainen haastateltava mainitsi koulumatkakulkemisen kevään haastatteluissa, mutta syksyllä asia tuli ilmi vain haastattelijan sitä kysyessä. Haastateltavat eivät siis syksyn haastattelussa tuoneet koulumatkakulkemista esille oma-aloitteisesti, mutta siitä kysyttäessä he kuitenkin kertoivat koulumatkojen kulkemisen yksin tai kaverin kanssa olevan kivaa ja se oli sujunut hyvin kaikilta haastateltavilta. Koulumatkakulkeminen olikin vastuunottamiseen liittyvistä asioista haastatteluiden perusteella selkeästi positiivisin ja kaikkia kolmea haastateltavaa koskettava. Yksikään vastaajista ei tuonut haastattelutilanteissa esille mitään negatiivista koulumatkakulkemiseen liittyen. Kaikki kolme vastaajaa asuivat niin lähellä koulua, etteivät he olleet koulukyydityksen piirissä ja heillä oli mahdollisuus kulkea koulumatkat itsenäisesti kävellen tai pyöräillen.

Lisäksi muutoksena esikoulusta kouluun siirryttäessä nostettiin esiin käyttäytyminen. Vastaajien mukaan koulussa pitää osata kuunnella, kuoria itse perunat ja syödä oikealla tavalla. Ruokailukäyttäytyminen oli selkeä haastatteluissa esiin noussut ja hyvin konkreettinen asia, joka koululaisen tulee esikoululaisen mielestä osata.

Tutkija 1: *"Pitääks siellä koulussa sun mielestä osata jotain semmosta mitä eskarissa ei tarvi osata?"*

Oppilas 1: *"Pitää osata syödä toisinpäin."*

Tutkija 2: *"Syödä toisinpäin? Mitä tarkoitat? Millä tavalla toisinpäin?"*

Oppilas 1: *"No jos tässä on vaikka tää veitsi ja tässä on haarukka"*

Tutkija 1: *"Aivan niin. Et haarukka on oikeessa kädessä."*

Veitsellä ja haarukalla syöminen liitettiin koululaisen osaamiin taitoihin ja se nousi perunoiden kuorimisen lisäksi esille vielä syksynkin haastatteluissa, kysyttäessä siitä, millaisia asioita koululaisen tulee osata. Oikeanlaisten ruokailutapojen lisäksi vastuunottamiseen liittyy myös yleinen hyvä käyttäytyminen, josta lapsia muistutettiin konkreettisesti ensimmäisen luokan seinältä löytyvillä luokan yhteisillä säännöillä. Koulussa käyttäytymiseen kannustaminen oli myös erilaista kuin esikoulussa; vastuuta oli otettava omasta toiminnasta tai siitä kärsi itse. Hyvään käyttäytymiseen kannustettiin opettajan jakamalla *"palkkioilla"*, joita kerättiin luokan yhteiseen purkkiin. Purkkiin laitettiin helmi, jos päivä oli mennyt hyvin ja lapset olivat käyttäytyneet koululaiselle asetettujen odotusten mukaisesti. Huonosta käyttäytymisestä luokka ei kuitenkaan

menettänyt palkkioita, mutta tarvittaessa opetusta häiritsevä oppilas siirrettiin aikuisen seurassa toiseen tilaan tekemään tehtäviä, jotta muilla säilyisi hyvä työrauha.

6.3 Esikoulun ja koulun tilat sekä toiminta

Esikoulusta kouluun siirryttäessä tapahtui oppimisympäristössä konkreettisia muutoksia sekä lasten fyysisessä, että sosiaalisessa ympäristössä. Oppimisympäristöstä oli löydettävissä muutoksia sekä luokan että toiminnan tasolla siirryttäessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle, vaikka lapset eivät itse tuoneet haastatteluissa esille mitään konkreettisia tai tilaan liittyviä muutoksia. Tutkijoiden observoinneissa suurin konkreettisin muutos kouluun siirryttäessä näkyi kuitenkin juuri luokkatilassa ja sen toiminnassa. Esikoululuokan pienet tuolit ja ryhmäpöydät muuttuivat koulussa jokaisen omaksi pulpetiksi, jossa jokainen säilytti omia henkilökohtaisia oppikirjojaan sekä opiskeluvälineitään. Varhaiskasvatukseen perustuvassa esikoulussa ei ollut käytössä erillisiä oppikirjoja ja päävastuu opiskeluvälineistä oli vielä opettajalla, vaikka materiaaleista huolehtimista vaadittiin myös oppilailta itseltään. Esikoululuokan varhaiskasvatus pohjaisuus näkyi myös luokan leikkitilojen määrässä; erilaisia leluja ja leikkipaikkoja oli ympäri luokkatilaa. Koulussa pulpetit ja muut pöydät vievät suurimman osan luokan tilasta, eikä leluja tai muuta leikkeihin liittyviä välineitä ollut esillä luokkahuoneessa. Luokkahuoneen voidaan siis nähdä edustavan konkreettisesti lasten kokemaa siirtymää leikin maailmasta koulumaailmaan.

Esikoululuokassa oli kuitenkin nähtävissä myös paljon samoja piirteitä kuin koululuokassa: älytaulut, kirjaimet ja numerot olivat molempien luokkien seinillä. Molemmissa luokissa oli esillä lasten töitä ja luokkien oppisisällöt näkyivät myös luokkakuvassa. Koulussa seinillä olivat tavutusohjeet, oppikirjoihin liittyviä hahmoja sekä luokan säännöt. Esikoulussa erilaisten taitojen opettelu taas näkyi muun muassa kelloon kiinnitetyin numeroin sekä tauluun kiinnitetyin vasen ja oikea - lapuin. Lisäksi koulun toimintatavat olivat käytössä jo esikoululuokassa: oppilaat viittasivat saadakseen puheenvuoron ja saivat huolehdittavakseen läksyjä aivan kuten koulussakin. Läksyjen muoto oli kuitenkin erilainen: koulussa oppilaat saivat yksilölliset kirjalliset läksyt ja esimerkiksi lukuläksy oli eriytetty lapsen osaamistason mukaan. Esikoulussa opettaja antoi myös toiminnallisia läksyjä: *“(N)yt viikonloppuna istahtakaa pihalle seuraamaan kukkia, että onko niissä millaisia ötököitä. Jutellaan niistä sitten maanantaina.”*

Toiminnallisen tekemisen painotus onkin yksi suurimmista tutkimuksessa tehdyistä havainnoista. Toiminnassa tapahtuviin muutoksiin vaikuttavat vahvasti esiopetussuunnitelman

(EOPS 2010) ja perusopetussuunnitelman (POPS 2014) asettamat raamit. Luokissa opetussuunnitelmien asettamat ehdot näkyvät eniten siinä, että perusopetuksen luokassa mennään, esikouluopetusta enemmän, ns. sisältö edellä. Toiminta on todella opettajajohtoista ja oppisisältöjä mennään eteenpäin vauhdilla, mikä näkyy mm. oppituntien pituuden kasvuna. Esikoulussa opetustuokiot kestivät keskimäärin 15 minuuttia, mutta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä oppitunnin pituus nousi 45 minuuttiin. Esikoulun puolella opetus oli vuorovaikutteista ja oppilaat vaikuttivat olevan aktiivisemmin mukana opetuksessa kuin ensimmäisellä luokalla. Opetustuokiot olivat esikoulussa lähinnä opetuskeskusteluja, joissa opettaja kysyi oppilailta valitusta oppisisällöstä jotakin lasten omaan elämään liittyvää, ja tästä lähdettiin keskustelemaan laajemmin yhteisesti koko luokan kanssa. Koulussa oppitunnit taas oli selkeästi järjestetty tietyn opetettavan asian ympärille ja vuorovaikutteisuus ja keskustelunomaisuus ei ollut yhtä luontevaa kuin esikoulussa. Toiminnallisuus ja opeteltavien asioiden sitominen lasten omaan elämismailmaan näyttäisi siis tässä valossa innostavan ja auttavan lapsia keskittymään opetettavaan asiaan.

Kuten jo edellä todettiin, tuli myös leikin määrä esille lasten haastatteluissa toiminnallisena muutoksena esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Esikoulussa leikki kuului olennaisesti esikoulupäivään niin vapaan leikin aikana, kuin opetustilanteissakin. Esikoulussa oli sisällä tapahtuneiden leikkituokioiden lisäksi joka päivä yksi tunti ulkoilua, jossa lapset saivat leikkiä usein vapaasti. Koulussa ohjattujen liikuntatuntien lisäksi ulkoiltiin ainoastaan välituntien aikana ja oppitunteihin sisällytetyt vähäiset leikkituokiot olivat ohjattua toimintaa. Leikillä ei näyttäisi siis tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella olevan juurikaan sijaa perusopetuksen puolella ja vapaan leikin osuus rajoittui kouluun siirryttäessä 15 minuuttisiin välitunteihin. Koulua pidettiin sen alettua kuitenkin tästä huolimatta haastatteluissa esikoulua mielekkäämpänä, vaikka osa haastatelluista (oppilas 3) toivoikin kouluun enemmän aikaa leikille. Koulu miellettiin myös esikoulua vahvemmin opettavaksi sekä kevään että syksyn haastatteluissa. Tämä käy esille mm. lasten vastauksista kysyttäessä näkemystä siitä, miksi kouluun pitää mennä: *“koulussa oppii enemmän”* (oppilas 1), *“kouluun pitää mennä, jotta oppii”* (oppilas 2). Vaikka esikoulun päivässä ja leikkihetkissäkin oli usein nähtävissä selkeä opetuksellinen tavoite ja oppisisältö, niin mielsivät lapset koulun kuitenkin esikoulua opettavammaksi.

6.4 Kuvatehtävä

Haastatteluiden yhteydessä teetetyssä kuvatehtävässä haastateltavien oli tarkoitus kertoa mihin oppimisympäristöön valitut kuvat heidän mielestään kuuluivat. Valinnan helpottamiseksi haastateltaville annettiin neljä vaihtoehtoa; koulu, eskari (esikoulu), molemmat tai ei kumpikaan. Kuviksi oli valittu yleisesti kouluun ja esikouluun liitettäviä asioita, jotka jaoteltiin oppimisympäristöön, koululaisuuden symboleihin, leikkimiseen sekä lapsuuteen yleisesti liittyviin asioihin (Liite 5). Aiheeseen virittäytymisen lisäksi kuvien avulla pyrittiin selvittämään, millaiset asiat lasten mielestä määrittävät koululaisuutta sekä muuttuivatko vastaukset esikoulun keväästä erilaisiksi ensimmäisen luokan syksyllä tehdyssä haastattelussa, vai onko vastauksista löydettävissä jonkinlaista johdonmukaisuutta.

Taulukko 1. Haastateltujen oppilaiden vastaukset kuvatehtävään keväällä ja syksyllä.

	Oppilas 1		Oppilas 2		Oppilas 3	
	Kevät	Syksy	Kevät	Syksy	Kevät	Syksy
Tutti	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan
Tabletti	Molempiin	Ei kumpaankaan	Molempiin	Eskariin	Ei kumpaankaan	Koulu
Pyörä	Kouluun	Kouluun	Ei kumpaankaan	Kouluun	Ei kumpaankaan	Koulu
Nalle ja keinu	Eskari	Molempiin	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Eskari
Metsä	Kouluun	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan
Leikkipaikka	Molempiin	Molempiin	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Molempiin	Molempiin
Tyttö ja poika reput selässä	Kouluun	Kouluun	Molempiin	Molempiin	Molempiin	Ei kumpaankaan
Kirjapino	Eskariin	Kouluun	Molempiin	Koulu	Kouluun	Ei kumpaankaan
Hiekkalaatikko ja leluja	Eskariin	Eskariin	Molempiin	Eskari	Molempiin	Molempiin
Maja metsässä	Kouluun	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Ei kumpaankaan	Kouluun	Eskari
Tarinan lukeminen	Kouluun	Molempiin	Molempiin	Ei kumpaankaan	Molempiin	Molempiin

Taulukossa 1 on esitelty haastateltavien kuvatehtävään antamia vastauksia keväällä ja syksyllä tapahtuneissa haastatteluissa. Taulukon vasemmasta laidasta löytyvät tutkijoiden näyttämien kuvien selitteet, ja haastattelussa käytetyt kuvat löytyvät tutkimusraportin lopussa olevista liitteistä (Liite 5). Haastateltavien antamat vastaukset löytyvät taulukon pystysarakkeilta siten, että pystysarakkeet on jaettu kunkin vastaajan kohdalla kahtia niin, että keväällä annettu vastaus on sarakkeen vasemmassa ja syksyllä annettu vastaus sarakkeen oikeassa reunassa. Haastateltavan vastaukset on

kokonaisuuden hahmottamisen helpottamiseksi tummennettu, jos vastaus on oppilaan kohdalla muuttunut keväällä annetusta vastauksesta.

Oppimisympäristöt

Metsää ei oppimisympäristönä liitetty pääsääntöisesti kuuluvaksi kouluun eikä esikouluun, vaan yleisimmin valittu vastausvaihtoehto oli “ei kumpaankaan” (5). Ainoastaan yksi vastaajista liitti metsän kouluun kuuluvaksi keväällä tapahtuneessa haastattelussa (1), mutta koulun alettua muutti vastauksensa syksyllä “ei kumpaankaan” -vaihtoehtoon. Metsä ei tämän kuvan saamien vastausten perusteella näyttäisi siis liittyvän sen enempää kouluun kuin esikouluunkaan. Tästä erosivat kuitenkin hyvin saman tyyppiseen “maja metsässä” -kuvaan saadut vastaukset. Metsään tehty maja liitettiin edellisestä poiketen sekä kouluun kuuluvaksi (2) että esikouluun kuuluvaksi (1), mutta sen suurempaa systemaattisuutta ei vastauksista ollut löydettävissä. Useimmin haastateltavat valitsivat tämänkin kuvan kohdalla vastausvaihtoehdon “ei kumpaankaan” (3).

Virtuaalista oppimisympäristöä kuvannut tabletti taas liitettiin useimmiten joko kouluun (1), esikouluun (1) tai molempiin (2) kuuluvaksi. Huomionarvoista tässä on kuitenkin se, ettei tablettia liitetty systemaattisesti kumpaankaan oppimisympäristöön kuuluvaksi, vaikka tieto ja viestintäteknologiset taidot painottuvat uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteista (POPS 2014). Vastaukset eivät yhdelläkään vastaajalla pysyneet muuttumattomina kevään ja syksyn haastatteluissa, eikä selkeää linjaa vastausten muuttumisesta ollut löydettävissä.

Koululaisuuden symbolit

Tutkijoita yllättänyt seikka kuvatehtävän vastauksissa oli, että usein aikuisten mielessä koululaisuuteen liittämää koulureppua ei haastateltavien vastauksissa liitetty systemaattisesti kouluun (2) kuuluvaksi, vaan vastaukset jakautuivat niin, että reppuselkäisiä lapsia esittävän kuvan kohdalla vastaajat valitsivat kolmesti vaihtoehdon “molempiin” (3), yhdesti vaihtoehdon “eskari” (1) ja yhdesti vaihtoehdon “ei kumpaankaan” (1). Vaikka koulu siis valittiinkin vaihtoehdoista useimmin, kun “molemmat”-vaihtoehto otetaan huomioon (5), niin tällä periaatteella reppu liitettiin kuitenkin lähes yhtä usein esikouluun (4) kuuluvaksi. Reppu ei siis tutkijoiden ennako-oletuksesta poiketen näyttänyt haastateltaville edustavan selkeästi koululaisuuden-symbolia, vaan reppu näyttäisi vastausten valossa kuuluvan yhtälailla myös esikouluun.

Toista koululaisuuteen usein liitettyä symbolia eli kirjapinoa esittäneeseen kuvaan haastateltavat kuitenkin vastasivat ennakko-oletusten mukaisesti, koulun (3) saadessa vastausvaihtoehdoista eniten kannatusta. Kirjapinoa esittänyt kuva liitettiin kuitenkin koulun lisäksi myös esikouluun (1) sekä “molempiin” (1) kuuluvaksi ja “ei kumpikaan” -vastausvaihtoehtokin valittiin vaihtoehdoista yhdesti (1). Vaikka kirjat siis valittiinkin vastausvaihtoehdoista useimmiten kouluun kuuluviksi, niin oli annetuissa vastauksissa kuitenkin sen verran hajontaa, ettei kirjojen voida vastausten valossa sanoa liittyvän pelkästään koululaisuuteen, vaan niiden katsottiin olevan osa myös esikoulua.

Leikkiminen ja ajanviete

Nallen ja keinun kohdalla vastaajat valitsivat useimmin vastausvaihtoehdon “ei kumpaankaan” (3), vaikka sen nähtiin kuuluvan myös kahdesti esikouluun (2) ja kerran jopa molempiin (1). Vaikka nallen ja keinun voidaan katsoa edustavan lapsuutta yleisesti ja hieman toisen tyyppiset keinut löytyivät myös koulun pihalta, eivät vastaajat kuitenkaan liittäneet niitä koulu- tai esikouluympäristöön kuuluviksi.

Koulun ja esikoulun yhteiseltä pihalta löytyivät myös leikkipaikka ja hiekkalaatikko, jotka olivat molemmat edustettuina tutkijoiden näyttämässä kuvissa. Hiekkalaatikon nähtiin kuuluvan yhtä usein “molempiin” (3) ja esikouluun (3), mutta leikkipaikan kohdalla mielenkiintoinen asia oli, että yksi vastaajista (oppilas 2) valitsi systemaattisesti vastausvaihtoehdoista “ei kumpaankaan” (2) sekä keväällä että syksyllä. Vaikka kiipeilytelineen sisältänyt leikkipaikka valittiin kuitenkin useimmin kuuluvaksi “molempiin” (4), niin kiinnostava yksityiskohta vastauksissa oli, että yksi vastaajista (oppilas 2) liitti kyllä hiekkalaatikon kuuluvan keväällä molempiin (1) ja syksyllä esikouluun (1), mutta leikkipaikka ei kuitenkaan kuulunut hänen vastaustensa perusteella kouluympäristöön. Kuten jo edellä todettiin, ei tässä tutkimuksessa haastateltavia pyydetty perustelemaan vastauksiaan, joten vastausten taustalla vaikuttaneita asioita on mahdotonta arvioida sen tarkemmin.

Lapsuuteen yleisesti liittyvät asiat

Selkein johdonmukaisuus kuvatehtävän vastauksista oli kuitenkin löydettävissä tutti-kuvan kohdalla, sillä kaikki kolme haastateltavaa valitsivat vastausvaihtoehdoista “ei kumpikaan” (6) molemmilla tutkimuskerroilla. Tutti ei siis vastaajien mukaan kuulunut enää esikouluun tai kouluun,

mutta se liitettiin kuitenkin lapsuuden aikaisempaan vaiheeseen, josta osoituksena voidaan pitää oppilas1 keväällä antamaa, ja vastausvaihtoehdoista poikkeavaa vastausta “päiväkotiin”. Vastaajat olivat siis molemmilla haastattelukerroilla yksimielisiä siitä, ettei tutti kuulunut kouluun eikä esikouluun ja se oli kuvista ainoa, johon annettiin näin yhdenmukainen vastaus kaikkien vastaajien kesken.

Tarinan lukemista esittävään kuvaan useimmin vastaukseksi annettiin “molempiin” (4). Koulu esiintyi vastauksissa kerran (1) ja “ei kumpikaan” annettiin myös vastaukseksi ainoastaan yhdesti (1). Pääsääntöisesti vastaajat kuitenkin olivat sitä mieltä, että tarinan lukeminen kuului osaksi molempia oppimisympäristöjä. Vastausten perusteella tarinan lukemisen voidaan siis nähdä liittyvän melko vahvasti myös oppimisympäristöihin, vaikka sitä tässä tutkimuksessa on pidetty yleisesti lapsuuteen liittyvänä asiana.

Myös pyörä-kuvan kohdalla on löydettävissä jonkinlaista johdonmukaisuutta, sillä haastateltavat valitsivat sen kuuluvan neljästä vastausvaihtoehdosta vain joko “kouluun” (4) tai “ei kumpaankaan” (2). Tämän lisäksi syksyllä tapahtuneessa haastattelussa kaikki haastateltavat (3) liittivät pyörä-kuvan kouluun kuuluvaksi. Saman vastaajan antamat vastaukset siis vaihtelivat keväällä ja syksyllä kahden oppilaan kohdalla (oppilas 2, oppilas 3), mutta kaikki vastaajat liittivät pyörän kouluun kuuluvaksi syksyllä toteutetussa haastattelussa. Myös muista tutkimuksista (Dockett & Perry 2005; Juvonen 2015) on löydettävissä samansuuntaisia viitteitä itsenäisen liikkumisen tärkeydestä ja sen korostumisesta koulun alkaessa.

6.5 Yhteenveto

Tutkimuksemme tuloksien mukaan siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle on oppilaan näkökulmasta suhteellisen kevyt ja sujuva. Sekä kuvatehtävä, että lasten haastattelut osoittivat, että koulu ja esikoulu eivät käytännön tasolla olleet oppilaiden mielestä kaukana toisistaan, vaan suurin muutos siirtymässä tapahtuu oppilaiden mukaan merkityksellisessä koululaisuuden saavuttamisessa. Koulua ja koululaisuutta arvostettiin suuresti ja koululaisuutta määrittivät positiivisina asioina itsenäisyys, suurempi vastuu itsestä ja haastavammat oppisisällöt. Lasten haastatteluiden perusteella esikoululaisten odotukset koulusta kävivät toteen ja suurimmat muutokset liittyivät läksyjen ja tehtävien määrän sekä niiden vaikeustason kasvuun, itsenäistymiseen ja leikkimisajan puuttumiseen kouluympäristöstä. Jokainen haastatteluun vastannut olikin kevään haastattelussa sitä mieltä, että

leikin ja ulkoilun määrä oli vähentynyt huomattavasti koulun alettua, mutta sitä ei nähty pelkästään negatiivisena asiana.

Tutkimuksemme suurimmaksi teemaksi nousi lasten koululaisuuteen liittämä itsenäistyminen ja vastuun ottaminen omasta toiminnasta. Tämä tuli esille jokaisen haastateltavan vastauksissa ja kaikki kolme haastateltavaa mielsivät vastuun kasvun vahvasti positiiviseksi, eivätkä he tuoneet haastattelussa esille siihen liittyviä pelkoja. Tärkeimpänä itsenäistymisen merkinä lasten vastauksista nousi esille itsenäinen koulumatkakulkeminen, jonka lisäksi lapset nostivat esille kuuntelun, perunoiden kuorimisen sekä veitsellä ja haarukalla syömisestä koululaiselta odotettuina taitoina. Koululaisuuteen liittyvä ”minä osaan”-asenne näkyi vahvasti haastatelluiden oppilaiden vastauksissa. Vastuun ottamiseen ja itsenäistymiseen kannustaminen näkyi myös aikaisempaa vahvemmin koulun toiminnassa. Koulussa hyvään käyttäytymiseen kannustettiin palkkioilla ja siitä muistutettiin luokan seinältä löytyvillä luokan yhteisillä säännöillä. Koululaiseksi kasvaminen ja itsestä huolehtiminen sekä arjen taidot ovat tärkeitä osaamisen kohteita siirryttäessä ensimmäiselle luokalle. Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia tukee se, että koulumatkakulkeminen on myös muissa tutkimuksissa noussut esille positiivisena ja itsenäisyyttä lisäävänä tekijänä (POPS 2014; Juvonen 2015, 143–144).

Toinen tutkimuksemme tärkeimmistä havainnoista liittyi toiminnallisuudessa tapahtuneeseen muutokseen kouluun siirryttäessä. Esikoulun opetuksen ollessa lähes yksinomaan toiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen perustuvaa, muuttui opetus huomattavasti opettajajohtoisempaan suuntaan kouluun siirryttäessä. Koulussa opetuksen painopiste siirtyi opetettaviin oppisisältöihin ja opetuksessa edettiin esikouluun nähden huomattavasti nopeammin. Tässä yhteydessä nousi esille myös leikki toiminnallisena muutoksena kouluun siirryttäessä. Esikoulussa leikki oli tärkeässä osassa paitsi vapaana leikkinä, niin myös asiasisältöjen opettamisessa. Koulussa vapaan leikin osuus rajoittui lähinnä välitunneille ja opetuksellisten leikkien osuus pieneni merkittävästi esikouluun verrattuna. Osa vastaajista (oppilas 3) olisikin toivonut enemmän leikkiaikaa myös alkuopetuksen puolelle, mutta tästä huolimatta koulu nähtiin mielekkäämpänä ja esikoulua vahvemmin opettavana.

Lisäksi tutkimuksessa havaittiin muutoksia myös tiloissa esiopetuksesta kouluun siirryttäessä, vaikka tiloihin liittyvät muutokset eivät lasten haastatteluissa nousseet esille. Havainnoinnin perusteella suurimpana tilallisena muutoksena nähtiin ryhmäpöytien muuttuminen henkilökohtaisiksi pulteteiksi, oppikirjojen sekä niihin liittyvien materiaalien esillä olon ja leikkivälineiden häviämisen luokkaympäristöstä kouluun siirryttäessä. Vaikka kuvatehtävän perusteella lapset pitivät esimerkiksi kirjoja vahvasti kouluun kuuluvina ja koululaisuuden symboleina, eivät ne nousseet esille haastatteluissa. Esikoulun ja ensimmäisen luokan ei tässä

mielessä nähty olevan kovin kaukana toisistaan ja kuvatehtävässä antamiensa vastausten perusteella esimerkiksi perinteisesti koululaisuuden symboliksi mielletty reppu edusti lapsille sekä koululaisuutta että esikoululaisuutta.

Tutkimuksestamme on pääteltävissä se, että vaikka siirtymää kouluun onkin pyritty helpottamaan kaikille pakollisen esikoulun avulla, on koulun merkitys lasten elämässä säilyttänyt suuren asemansa. Vaikka tämän tutkimuksen esikoululaisen luokkahuone sijaitsi konkreettisesti ensimmäisen luokan vieressä, merkitsi siirtymä esikoululaiselle jotakin suurempaa. Haastatteluidemme perusteella oppilailla oli kova halu oppia lisää ja saada vaikeampia tehtäviä. Ehkä tästä syystä myöskään leikin määrän vähenemistä ei nähty niin merkittävänä asiana, vaan leikkiä tärkeämpänä nähtiin uusien asioiden oppiminen. Tutkimuksemme mukaan koulu ja koululaisuuden myötä saavutettu asema sekä vastuu olivat oppilaiden mielestä merkittävämpiä asioita, mitä siirtymän aikana saavutettiin, eivätkä he kiinnittäneet huomiota esimerkiksi luokkatilassa tai opetustavassa tapahtuneisiin konkreettisiin muutoksiin. Koulu nostettiin sekä syksyllä että keväällä jokaisessa vastauksessa esikoulua mielekkäämmäksi.

7 POHDINTA

Tässä luvussa jatkamme tutkimustulosten tulkintaa, ensin esittelemällä tutkimustuloksista tekemiämme johtopäätöksiä. Lisäksi tarkastelemme tuloksia teoriassa esiintuotujen aiempien tutkimusten valossa sekä pohdimme tutkimuksen jatkotutkimusmahdollisuuksia. Lopuksi arvioimme tutkimuksen onnistumista eettisyyden ja luotettavuuden kannalta.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli kiinnostus esikoulun ja koulun välistä siirtymää kohtaan. Tutkimustuloksia tukivat mm. Ojalan (2015, 90), Piaget'n (1977) sekä Juvosen (2015, 26–27) ajatukset siitä, että siirtymä tapahtuu lapselle kehityksellisesti otollisena ajankohtana ja se toimii myös yhteiskunnallisesti sekä kulttuurisesti tärkeänä vaiheena lapsen elämässä. Koska tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli nimenomaan kouluun siirtyminen, oli esikoulu peruskoulun ohella tärkeä tutkimuskohde. Tutkimuksen tulokset vastasivat hypoteesia koulun ja koululaisuuden aseman tärkeästä merkityksestä lapsen elämässä, eikä esiopetuksen kouluun valmistava tehtävä (EOPS 2014, 14) ainakaan vähentänyt koulun aloituksen merkittävyyttä. Päinvastoin tutkimustulosten pohjalta voidaan pohtia esiopetuksen positiivista vaikutusta koulumotivaatioon. Esikoulun ja koulun välisen siirtymän jatkuvuus onnistui tutkimuksen perusteella lapsen näkökulmasta hyvin ja tutkimustulosten valossa esiopetus nähdään tarpeellisenä koulun aloituksen kannalta. Vuonna 2015 uudistetun esiopetuslain (Perusopetuslaki 26 a §) päämääränä onkin kaikkien kuusivuotiaiden tavoittaminen kouluun valmistavan esiopetuksen piiriin, taaten kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet koulun aloitukseen.

Vaikka koulun merkitys ja muutos toimintatavoissa vastasivat hypoteesia, eivät syyt sen taustalla olleet täsmälleen sellaisia kuin tutkimuksen alussa arveltiin. Aiempien kokemusten perusteella tutkijat ajattelivat, että esikoulussa tarjotut mahdollisuudet leikkiin saivat suurempaa painoarvoa lapsilta ja vaikuttaisivat positiivisesti lasten esikouluun suhtautumiseen. Toimintatapojen muuttumisen opettajajohtoisemmaksi kouluun siirryttäessä taas ajateltiin

vähentävän opetuksen mielekkyyttä ja lasten arveltiin kaipaavan leikinomaisempia opetustuokioita. Tutkimustulosten perusteella näin ei kuitenkaan ollut ja leikin määrän väheneminen nousi esille siirtymän negatiivisena puolena vain osassa haastatteluja. Koulumuotoista opetusta arvostettiin lasten keskuudessa enemmän kuin esikoulun leikkituokioita, vaikka toiminnan taustalta oli esiopetuksessakin löydettävissä erilaisia tavoitteita ja oppisisältöjä. Lapset eivät kuitenkaan tunnistanee esikoulun tavoitteellisuutta ja nimenomaan koulua pidettiin haastatteluiden perusteella paikkana, ”jossa oppii”. Koulua arvostettiin myös kokonaisuutena, juuri opettavuutensa takia, enemmän kuin esikoulua.

Tutkijat ennustivat myös, että siirtymä-kokemukseen vaikuttaisi vahvasti juuri opetustapojen muutos ja toiminnallisuuden väheneminen esikoulusta kouluun siirryttäessä. Tämä hypoteesi tutkimuksessa toteutuikin ja havaintojen perusteella opetus muuttui opettajajohtoisemmaksi sekä oppikirjapainotteiseksi kouluun siirryttäessä. Tästä näkökulmasta siirtymä toiminnallisesta esiopetuksesta suurempaa keskittymistä vaativaan koulumaailmaan näytti tutkijoiden silmään melko suurelta muutokselta. Koululle annettavat raamit ja vaatimukset ovat tiukemmat kuin mitä esiopetukselle tai varhaiskasvatukselle asetetaan, joten koulun oppisisältöjen muuttaminen toiminnalliseksi ja oppilaan omaan elämään liittyviksi ei aina ole koulussa mahdollista. Erityisesti oppisisältöjen suuri kasvu varhaiskasvatuksesta kouluun siirryttäessä näyttäisi luovan omat ongelmansa opetuksen aikatauluttamiselle. Vaikka uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) toiminnallisuutta on korostettu ja sitä on pyritty lisäämään, ei koulumuotoinen opetus tämän tutkimuksen perusteella yllä toiminnallisuudessaan esikouluopetuksen tasolle. Koulussakin näyttäisi toiminnallisia hetkiä olevan, mutta esikoulussa opettaminen perustui lähes täysin toiminnalliselle tekemiselle.

Toisaalta tutkimuskysymyksemme kannalta huomionarvoista on, että oppilaiden haastatteluissa toimintatapojen muutos ei näyttäytynyt merkittävänä. Oppilaiden näkökulmasta muutosta ei varsinaisesti tunnistettu tai sen merkitys siirtymässä ei ollut mielestä yhtä tärkeä kuin koululaisuuden ja siihen liittyvän itsenäisyyden saavuttaminen. Tutkijoiden näkökulmasta esikoulussa käydyt opetuskeskustelut ja opetuksen sitominen lasten omaan kokemusmaailmaan näyttivät parantavan opetuksen mielekkyyttä ja keskittymistä, mutta lapset eivät itse tuoneet esille haastatteluissa näitä asioita. Vaikka tutkimustulosta ei voida yleistää pienen otoskoon takia, on samansuuntaisia tuloksia löydettävissä myös aiemmista tutkimuksista. Sekä toimintatapojen muutos, että itsenäisyyden lisääntyminen siirtymän aikana ovat tutkimustuloksena yhteneviä Juvosen (2015, 123–138) tutkimuksen kanssa, jossa koulun alun odotukset liittyivät itsenäisyyteen, erilaisiin taitoihin ja kaverisuhteisiin.

Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen ja oppilaiden vastausten välillä oli nähtävissä ristiriitaa myös muiden konkreettisten muutosten kohdalla. Toimintatapojen muutoksen lisäksi esimerkiksi pulpettien mainitsematta jättäminen lasten haastatteluissa kiinnitti tutkijoiden huomion aineiston analyysivaiheessa. Lapset eivät haastatteluissaan tuoneet esille luokkatiloihin liittyviä muutoksia, vaikka tutkijat nostivat niitä esille tutkimuspäiväkirjoissaan. Haastatteluiden perusteella koulun ja esikoulun ei nähty oppimisympäristön tasolla olevan kovin kaukana toisistaan, minkä voidaan nähdä ainakin osittain selittyvän sillä, että kohderyhmän esikoulu sijaitsi koulun yhteydessä ja oli näin ollen oppilaiden mielessä osana peruskouluinstituutiota. Lapset pitivät opittavia taitoja luokkahuoneessa tapahtuneita muutoksia tärkeämpinä, tuoden haastatteluissa esille oppimiseen liittyviä asioita. Lapsilla näytti myös olevan melko hyvä ennakkokäsitys siitä, millaista koulussa tulisi olemaan, sillä haastatteluiden perusteella kouluun liitetyt odotukset täyttyivät.

Tutkimustuloksia tulkittaessa on myös hyvä muistaa, että merkitykset syntyvät yhteisössä ja toisessa kouluyhteisössä tehdyssä tutkimuksessa saattaisi nousta esille tästä tutkimuksesta huomattavastikin poikkeavia asioita (Laine 2007, 31). Vaikka koulun aloitus näyttäisi siis aiempien tutkimusten (Turunen 2011) perusteella olevan merkittävä tapahtuma vielä useiden vuosikymmenienkin jälkeen, saattavat tärkeinä pidetyt asiat vaihdella merkittävästi yhteisöjen ja yksilöiden välillä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli kuitenkin tavoittaa juuri tutkimuksen kohteena olleiden näkemys koulun aloituksesta ja muodostaa uskottavin päätelmä siitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Tähän onkin pyritty mm. aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja tutkimuksen hermeneuttisella olemuksella, verraten ja perustellen tutkimuksessa tehtyjä tulkintoja alkuperäisaineistolla. Vaikka tutkimus ei siis kaikilta osin antanut tutkijoille yhdenmukaisia ja selkeästi tulkittavia vastauksia siitä, millaisia asioita yleisesti koulutulokkaat pitävät tärkeinä, on lasten oma ääni tutkimuksessa kuitenkin vahvasti edustettuna. Jälkikäteen lasten antamia vastauksia tarkasteltaessa olisi kuitenkin mielenkiintoista esimerkiksi tietää, tulisiko lasten mielestä koulussa olla enemmän leikkiä tai nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) viitoittamaa toiminnallisuutta? Ja milloin erillisestä leikkiajasta tulisi lasten mukaan luopua? (Laine 2007, 31, 38; Moilanen & Räihä 2007, 53–54, 61.) Seuraavaksi jatkammekin tutkimuksen tarkastelua sen jatkotutkimusmahdollisuuksien näkökulmasta.

7.2 Tutkimuksen tarkastelu ja jatkotutkimusideat

Tutkimus herättää aina vähintään yhtä paljon kysymyksiä, kuin antaa vastauksia. Tässä tutkimuksessa saimme kehitettyä kokonaiskuvaa niistä asioista, jotka ovat lapselle merkityksellisiä siirtymässä esikoulusta kouluun. Siirtymä koulun aloituksen kynnyksellä on kuitenkin niin monimerkityksellinen, että tutkimuksesta rajautui monta mielenkiintoista tutkimussuuntaa pois. Seuraavaksi pohdimme tutkimuksen aikana syntyneitä jatkotutkimusideoita.

Tutkimukssamme siirtymä esikoulusta kouluun näyttäytyi positiivisessa valossa lapsen näkökulmasta, mutta tuloksista tehtyjen tulkintojen kannalta huomionarvoista oli, että tutkimuksemme kohderyhmä rajautui esiopetukseen, jota toteutettiin koulun yhteydessä. Koska kohderyhmämme esikoulu sijaitsi koulun yhteydessä, ei tutkimuksessa täten voida ottaa kantaa siihen, millainen siirtymä on päiväkodissa sijaitsevasta esikoulusta koulun puolelle. Muun muassa Brotheruksen ym. (2004, 2002) tutkimuksissa koulussa ja päiväkodissa toteutettavien esiopetusten eroja leimasi muun muassa koulun esiopetuksen vahvempi koulumaisuus verrattuna päiväkotiin. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä koulun esiopetuksen tavoitteellisesta toiminnasta ja lapsen näkökulmasta hyvistä kouluvalmiuksista, mutta päiväkodin esikoulusta siirtyvät lapset rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle. Brotheruksen tutkimuksen mukaan erityisesti päiväkodin esiopetuksessa opetussuunnitelman periaatteet eivät näkyneet toiminnassa eivätkä näin ollen antaneet yhtä hyviä kouluvalmiuksia kuin koulun esiopetus (Brotherus 2004, 245–251). Brotheruksen tutkimus ei kuitenkaan ota kantaa siirtymän sujuvuuteen eikä siihen näkykö päiväkodista kouluun siirtyvien kokemuksissa jotakin eroavaisuutta koulun yhteydessä toimineesta esiopetuksesta tulleeisiin nähden. Luonnollinen jatkumo tutkimuksellemme olisikin tutkimusasetelman toistaminen päiväkodin esikoulusta kouluun siirtyvillä oppilaille. Tutkimus toisi varmasti toisenlaista tutkimustietoa ja ottaisi kantaa erityisesti siihen, olisiko esiopetuksen toteuttamista päiväkodeissa ja kouluissa seuraavaksi tärkeää tasapuolistaa, tai siirtää kaikkea esiopetusta kokonaan koulun yhteyteen.

Päiväkodin esikoulun liittäminen kohderyhmänä tutkimukseen olisi myös siinä mielessä mielenkiintoista, että käsillä olevassa tutkimuksessa nousi esille erityisesti koulun suurempi arvostus esikouluun nähden. Tämä aiheuttikin pohdintoja siitä, kasvattaako esikoulun sijoittaminen koulun yhteyteen jopa oppilaan koulumotivaatiota. Esikoulun yksinkertaistettuna tarkoituksena on kouluun valmistaminen (EOPS 2014, 14), ja observoitaessa esikoulun luokkatilanteita oli koulu selvästi esillä niin oppisisällöissä kuin oppilaiden ja opettajien puheissakin. Tätä vahvisti varmasti myös kevät haastatteluiden ajankohtana, kouluun valmistuminen oli ajankohtaisempaa kuin koskaan. Kaikki

opettelivat asioita koulua varten, mutta koska esikoululaiset olivat samoissa tiloissa koululaisten kanssa, katsottiin koululaisia ”isompina” ylöspäin, mihin viittasi myös tutkimuksen analyysissä esiin noussut koululaisuuden käsite. Tutkimuksessa esiin tullut koulun iltapäiväkerhon esikoululaisille pakollinen päiväunihetki eli ”nukkari” onkin hyvä esimerkki siitä, mihin esikoululaiset ajattelivat koululaisen olevan jo tarpeeksi vanhoja. Esikoululaiset eivät pitäneet päiväunista ja odottivat koululaiseksi siirtymistä, jotta olisivat jo tarpeeksi vanhoja, eikä heidän tarvitsisi enää mennä nukkariin, eli nukkua päiväunia. Haastatteluihin osallistuneet oppilaat eivät myöskään tunnistanee kouluaan liittyviä pelkoja, vaikka kertoivatkin koulun alun jännittäneen. Voi olla mahdollista, että samoissa tiloissa olemisen antoi myös todellisemman kuvan koulumaailmasta kuin esikoulu, joka sijaitsee koulusta erillään päiväkodin puolella. Näyttäytyykö koulu siis päiväkodista tulleille eskareille pelottavampana tai jännittävämpänä paikkana kuin niille esikoululaisille, joille ulkoilualueet, ruokala ja koulun käytävät tulevat tutuiksi jo esikouluvuoden aikana.

Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten lasten ennakkokäsitykset koulusta ovat muodostuneet. Päiväkodin puolella olevilla esikoululaisilla on varmasti paljon ennakkokäsityksiä koulusta, jotka saattavat perustua ainoastaan esikoulun aikana tehtyihin vierailuihin tai vanhemmilta ja sisaruksilta kuultuihin huhuihin. Myös tässä tutkimuksessa taustatietojen yhteydessä pyrittiin selvittämään, oliko lasten kotona jo keskusteltu koulun aloituksesta. Vastausten niukkuudesta johtuen aihe rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Kaikkien haastateltujen oppilaiden vastauksista paistoi kuitenkin se, että jokainen oli kuullut paljon ”koululaisen pitää sitten osata jo” -tyyppisiä lauseita. Jokaisella oppilaalla oli selkeästi oma kynnyskysymyksensä eli asia, jota he eivät ehkä vielä osanneet, mutta heille oli kerrottu, että koulussa se pitää jo osata tehdä itse. Esimerkiksi oppilas 3 kertoi haastattelussa, että koulussa pitää osata kuoria perunat, mutta hän ei vielä ollut varma osaako sen tehdä. Myös monet tutkimuksessa saadut vastaukset kuulostivat tutkijoiden korvaan sellaisilta, että ne olivat jostain kuultuja ja opittuja. Esimerkiksi kysyttäessä ”mitä koulussa pitää osata”, oppilas 1 vastasi: ”koulussa vasta opetellaan”. Kuinka paljon vanhempien, isovanhempien tai sisarusten kertomukset, pelottelut tai kannustaminen siis vaikuttavat esikoululaisen käsityksiin koulusta? Muodostuvatko lasten kouluun liittämät odotukset jotenkin merkittävästi erilaisiksi päiväkodin tai koulun yhteydessä sijaitsevilla esikouluissa?

Kouluun liittyvistä ennakkokäsityksistä huolimatta, tai juuri niistä johtuen, tutkimuksemme tuli esille, kuinka esikoululaisten motivaatio koulua ja sen mukanaan tuomia oppisisältöjä kohtaan oli korkea. Esikoululainen odottaa enemmän ja vaikeampia läksyjä, eikä tutkimuksemme mukaan koulun ”todellisuus” ole lannistanut näitä odotuksia ainakaan ensimmäisten kuukausien aikana, vaan päinvastoin arvostus koulua kohtaan säilyi korkeana vielä koulun alettua. Kuitenkin yleinen uskomus on, että koulunkäynnin arvostus laskee perusopetuksen aikana. Jos koulumotivaatio todella

on niin hyvä koulun alettua, kuin tutkimuksemme haastattelusta tuli ilmi, niin miten säilyttää lapsen innostus koulua kohtaan jatkossakin? Lapsi on tutkimuksemme mukaan innokas koululainen ja motivaatioon vaikuttaa se, että koululaisena hän saa itsenäisesti tehdä asioita, hänen kykyihinsä luotetaan ja hän haluaa oppia lisää (Aunola 2005, 106–107; Nurmi 2013, 549–550). Tutkimusten mukaan huoltajilla ja opettajilla on suuri vastuu, ettei oppilasta lannisteta vaan häntä kannustetaan ja sopivasti myös haastetaan tekemään parhaansa ja sitä kautta saamaan onnistumisen kokemuksia (Aunola 2005, 115–117; Lerkkanen ym. 2010, 126). Mielenkiintoista olisi täten jatkaa tutkimusta vielä esimerkiksi ensimmäisen luokan keväällä tai toisen luokan aikana ja selvittää, millaiseksi käsitykset koulusta ja koulunkäynnistä ovat muuttuneet esikouluun tai koulun alkuun verrattuna? Toisaalta tutkimuksessamme haastateltiin vain kolmea oppilasta, joten ei voida yleistää, että kaikki olisivat olleet yhtä innokkaita koululaisia kuin tutkimuksemme haastateltavat.

Havainnoissamme kiinnitimmekin huomiota jo ensimmäisellä luokalla passiivisuuteen. Esikoululuokassa lähes kaikkien kädet nousivat pystyyn opettajan kysyessä jotakin ja keskustelu oli vilkasta, mutta ensimmäisen luokan oppitunneilla passiivisuus oli silmiinpistävää. Tutkimuksessa olemme aiemmin jo todenneet, että toimintatapojen muutos oli suurehko siirtymässä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Onko koulu siis toimintatavoiltaan passivoivaa vai kumpuaako passivoituminen esimerkiksi oppituntien pituuden kasvusta? Aiheuttaako passiivisuutta kouluympäristön vaatimus aiempaa parempaan ja pitkäkestoisempaan keskittymiseen vai onko syynä oppisisältöjen merkittävä kasvu koulun alkaessa? Olemme tässä tutkimuksessa useaan otteeseen viitanneet niin esiopetuksen kouluun valmistavaan tehtävään kuin esi- ja alkuopetuksen tehtävään muodostaa joustava jatkumo siirtymässä varhaiskasvatuksesta perusopetuksen piiriin. Tutkimuksemme tulosten mukaan oppilaat kokevat kouluun siirtymisen positiivisena siirtymänä merkittävään koululaisuuden elämänvaiheeseen. Kuitenkin toimintatavoista, koulumotivaatiosta ja oppilaiden passivoitumisesta puhuttaessa tulee mieleen, onko jatkumon muodostamisessa kuitenkaan täysin onnistuttu opetussuunnitelmatasolla? Onko hyppäys toiminnallisesta vuorovaikutteisesta esiopetuksesta suurempaa keskittymistä vaativaan koulumaailmaan osalle lapsista kuitenkin tarpeettoman suuri?

7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet koko tutkimusprosessin ajan toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Eettisyyteen ja luotettavuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota esimerkiksi

aineisto- ja tutkijatriangulaation avulla sekä kunnioittamalla tutkimukseen osallistuneiden lasten omaa päätösvaltaa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen on takeena tutkimuksen luotettavuudelle ja uskottavuudelle. Olemme tutkimuksessa pyrkineet toteuttamaan ja raportoimaan tutkimuksen yksityiskohtaisesti sekä läpinäkyvästi tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Huolellisuuteen ja tarkkuuteen on pyritty kiinnittämään erityistä huomiota koko tutkimusprosessissa, mutta erityisesti tulosten keräämisessä, raportoinnissa ja arvioinnissa. (Kuula 2006, 34–35.)

Eettisestä näkökulmasta katsottuna tutkimuksemme ei käsittele erityisen arkaluontoisia aiheita tai kokemuksia, mutta lapset tutkimuskohteena tuovat siihen erityisen vivahteensa. Aina kun tutkimuskohteena ovat ihmiset, on anonymisointi tunnistettavuuden kannalta erittäin tärkeää. Tutkimustekstejä ei saa kirjoittaa niin, että tutkittavat olisivat siitä tunnistettavissa (Kuula 2006, 64). Tässä tutkimuksessa halusimme olla varmoja, ettei mitään tunnistetietoja jäisi ylös ja edelleen näkyviin tutkimukseen. Tästä syystä jo haastatteluvaiheessa kiinnitettiin huomiota siihen, ettei haastateltavien nimiä kirjattu ylös. Lisäksi haastatteluiden litterointivaiheessa kaikenlaiset tunnistetiedot niin haastateltavista kuin tutkittavasta koulusta poistettiin.

Lapset tutkimuskohteena on tutkimuksemme tärkeimpiä eettistä pohdintaa vaativa asia. Vaikka tutkijat eivät nähneet, että lasten mukaan ottaminen tutkimukseen nostaisi automaattisesti tutkimuksen riskitasoa, olivat he kuitenkin tietoisia lasten tutkimisen haasteellisuudesta jo ennen tutkimuksen aloittamista (Harcourt & Quennerstedt 2014, 5; Nieminen 2010, 36). Tutkimuksen haasteellisuutta onkin pyritty helpottamaan huolellisen valmistautumisen ja tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen avulla. Ennen varsinaisia haastatteluja tutkijat havainnoivat luokan toimintaa ja pitivät erillisiä tutkimuspäiväkirjoja, joita käytettiin sekä itsenäisinä aineistoina että apuna haastatteluja suunniteltaessa. (Danby, Ewing & Thorpe 2011, 81–82.)

Eri valtioiden välillä ei ole yhtenäistä linjaa tutkimuksen etiikan suhteen, vaan käytännöt eroavat huomattavasti toisistaan (Harcourt & Quennerstedt 2014, 1). Suomen lainsäädännössä ei ole kohtaa, jossa todettaisiin yleispätevästi, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen, mutta yleisesti on katsottu, että se kuuluu niihin henkilökohtaisiin asioihin, jotka ovat huoltajan päätettävissä. Huoltajan suostumuksen lisäksi tarvitaan kuitenkin pääsääntöisesti myös lapsen suostumus, viitaten perustuslain kaikenikäisille kuuluvaan itsemääräämisoikeuteen. Tutkimukseen osallistumisen tulee lähtökohtaisesti olla vapaaehtoista ja kasvatuksellisissa instituutioissa, kuten päiväkodissa tai koulussa, toteutettavaan tutkimukset vaaditaan usein luvat myös kunta- ja yksikötasolta. (Nieminen 2010, 33, 38–40.) Yksityisyyden kunnioittaminen on erityisen tärkeää kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, jossa tutkimuskohteena usein ovat ihmiset itse. Jokaisella tutkittavalla on oikeus päättää mitä ja millaista tietoa hänestä tutkimuskäyttöön tulee. Tutkittavalla

tulee olla luottamus siihen, että aineistoa käsitellään, käytetään ja säilytetään sovitulla tavalla. (Kuula 2006, 64.) Tässä tutkimuksessa lasten omaa päätösvaltaa on pyritty kunnioittamaan kysymällä lupa haastatteluun myös heiltä itseltään sekä antamalla heille mahdollisuus esittää tutkijoille kysymyksiä tutkimuksen toteutuksen molemmissa vaiheissa. Lisäksi virallinen tutkimuslupa kysyttiin molemmilla tutkimuskerroilla kaupungilta, jossa tutkimus toteutettiin (Liite 1; Liite 3). Luvat tutkimuksen toteuttamiseksi on kysytty myös tutkimukseen osallistuvan luokan esi- ja luokanopettajalta sekä oppilaiden huoltajilta. Opettajia lähestyttiin tutkimuslupien myöntämisen jälkeen henkilökohtaisesti sähköpostitse ja oppilaiden huoltajille lähetettiin opettajan välityksellä kirje, joka sisälsi informaatiota tulevasta tutkimuksesta sekä kyselyn siitä, antaisivatko he luvan huollettavansa haastattelulle (Liite 2; Liite 4). Ennen tutkimuksen aloittamista lapsille on myös kerrottu selkeästi, mitä tutkimus pitää sisällään, miksi se tehdään ja mitä tutkimuksesta saatavalle tiedolle tapahtuu. Molemmilla tutkimuskerroilla luokan oma opettaja oli myös kertonut oppilaille toteutettavasta tutkimuksesta jo ennen tutkijoiden saapumista.

Usein lasten mukaan ottaminen tutkimukseen on vaatinut erityistä harkintaa ja heidän on nähty nostavan jo itsessään tutkimuksen riskitasoa. Tässä tutkimuksessa lapsen ääni oli kuitenkin tärkein, mikä näkyy myös tutkimuksen tuloksista kertovassa kappaleessa. Tutkimuksen pääpaino on lasten vastauksissa, ja tutkijoiden omat havainnot toimivat haastattelun tuloksia tukevana ja pohjustavana aineistona. On kiistelty siitä, että tutkimuksen etiikka on keskittynyt liiaksi riskien hallintaan ja sen avulla on pyritty lähinnä minimoimaan tutkimuksesta aiheutuvia haittoja. Eettiset säännöt on tarkoitettu välineeksi suojella yhteiskuntaa ja ihmisiä epäeettisiltä tutkimuksilta, ja niiden tarkoituksena on rajoittaa tutkimuksen vapautta harkinnanvaraisesti. Tutkimuksen etiikka ei voi kuitenkaan rajoittaa ainoastaan riskien hallintaan, sillä arkaluontoisista asioista olisi tällöin mahdotonta tehdä tutkimusta. (Harcourt & Quennerstedt 2014, 1, 5–6.) Lapset tutkimuksen kohderyhmänä vaativat tarkkoja eettisiä valintoja, eikä eettisiä pohdintoja ei voida koskaan jättää huomiotta. Tarkat vaatimukset eivät kuitenkaan ole esteenä suoraan lapsilta saatavaan tutkimustietoon, vaan eettisten pohdintojen tulisi kietoutua luonnolliseksi osaksi tutkimuksen eri vaiheissa tehtäviä metodologisia valintoja (Strandell 2010, 94).

Vaikka tutkimuksessa on pyritty kiinnittämään erityistä huomiota tutkimuksen luotettavuuteen tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja tutkimuksen eteneminen on raportoitu mahdollisimman tarkasti, ei tutkijoiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin voida kuitenkaan täysin häivyttää. Lapsia haastateltaessa on aina kyse valtasuhteista, vaikka niitä olisikin pyritty vähentämään esimerkiksi rennon keskustelumaisen ilmapiirin sekä oikeiden ja väärin vastausten puuttumisen korostamisella, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Tutkijat kuitenkin usein vaikuttavat tiedostamatta lasten vastauksiin omien reaktioidensa sekä liian vaikeiden tai johdattelevien kysymysten kautta, ja vaikka

niitä on käsillä olevassa tutkimuksessa yritetty tietoisesti kontrolloida, on tutkijan läsnäolon ja osallistumisen vaikutukset tästäkin tutkimuksesta löydettävissä. (Alasuutari 2005, 152–153; Nieminen 2010, 36–37; Danby, Ewing & Thorpe 2011, 81.) Tässä tutkimuksessa lasten haastatteluiden onnistuminen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta liittyikin juuri liiallisen johdattelun ja aiheeseen virittämisen väliseen ristiriitaan. Haastatteluiden toteutuksessa pyrittiin välttämään liiallista johdattelua tiettyihin yleisesti kouluun liittyviin aihepiireihin. Lapsia haastatellessa haasteeksi muodostui kuitenkin se, kuinka lapset saadaan viritettyä miettimään aihetta laajemmin, eivätkä he jumittuisi kertomaan vain yhdestä tietystä aiheesta. Tutkimuksen tuloksista esimerkiksi muutokset luokan toimintatavoissa tulivat esiin tutkijoiden observoinneissa sekä nousivat vahvasti esiin tutkimuspäiväkirjoista. Lasten vastauksissa toimintatavat eivät kuitenkaan tulleet ilmi, eikä niistä voitu suoraan kysyä. Jos kysymykset olisivat johdatelleet lasta tarkemmin pohtimaan luokan toimintatapoja, emme olisi saaneet tietää oliko se oppilaan mielestä mainitsemisen arvoinen muutos siirtymässä. Tutkijoiden havaintojen avulla pyrittiin katsomaan kokonaiskuvaa ja kuvatehtävällä pyrittiin virittämään oppilaita miettimään kysymyksiä esimerkiksi koulun toimintaympäristön näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta valinta olikin onnistunut ja saimme lapsilta autenttisia vastauksia muutoksista, jotka koskettivat heitä eniten siirtymässä koulusta esikouluun.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on myös asianmukaista mainita tutkimuslupiin liittyneestä velvoitteesta saattaa tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimuksen toteutuspaikkana toimineen kaupungin tietoon (Liite 1; Liite 3). Tämä velvoite ei kuitenkaan ohjannut tutkimuksen toteutusta millään tavalla, eikä mitään ainesta jätetty tutkimuksessa käyttämättä velvoitteen vuoksi, joten sen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä vaikutuksia voidaan pitää vähäisinä. Tutkimuksessa ei ole myöskään mainittu tutkimuksen kohteena olleen kaupungin, esikoulun, koulun tai tutkittavien nimiä, joten anonymiteetin voidaan katsoa myös osaltaan nostavan tutkimuksen luotettavuutta.

Tapaustutkimuksessa tutkimusten tulosten yleistäminen on vaikeaa ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistämistä tärkeämpää, on kokemuksia tutkittaessa niiden merkityksillä aina myös yhteisöllinen pohjansa. Jokainen kasvaa ja kehittyy osana yhteisöä ja omien kokemusiemme merkitykset ovat aina yhteydessä myös yhteisössä jaettuihin merkityksiin. Kokemuksille annetut merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan saavat merkityssisältönsä ja painotuksensa siinä yhteisössä jossa elämme. Kokemukset sisältävät aina jotakin yleistä, joka saattaa poiketa paljonkin toisissa yhteisöissä ilmiölle annetuista merkityksistä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189; Laine 2007, 31; Moilanen & Räihä 2007, 54.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole ollut tutkimustulosten yleistäminen, vaan tutkimuksen tarkoituksena oli lapsen näkökulmasta ymmärtää paremmin koulunaloitusta ilmiönä sekä selvittää

millaisena he siirtymän kouluun kokevat. Tavoitteena oli selvittää minkälaisia asioita oppilaat nostavat esille koulun aloitukseen liittyen ja tapahtuuko toimintaympäristössä muutoksia kouluun siirryttäessä. Vaikka tuloksia ei voida yleistää koskemaan edes naapuriluokan toimintaa, voidaan tutkimustuloksista ja tulkinnoista löytää yhteneviä piirteitä aiempien tutkimusten kanssa (vrt. Juvonen 2015; Dockett & Perry 2005). Yhteneviä piirteitä muiden tutkimusten kanssa oli löydettävissä jo kolmea oppilasta haastatteleamalla, mutta johtuen pienestä otoskoosta ja lasten näkökulmasta tehtyjen tutkimusten vähydestä, yleistysten tekeminen tulosten tulkinnasta ei ole mielekästä. (Moilanen & Rähä 2007, 71.) Kokonaisuutena tutkimuksen voidaan siis katsoa olleen onnistunut, sillä se jäsensi selvemmin ja monipuolisemmin tutkimuksen kohteena ollutta ja vähemmälle tutkimiselle jäänyttä koulun aloitusta lapsen näkökulmasta (Laine 2007, 49; Dockett & Perry 2005, 4).

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Ps-kustannus; Jyväskylä. 172–188.
- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 164–179.
- Abbot, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. Norton.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-J., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295–302.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino; Jyväskylä. 145–162.
- Alasuutari P. 2011. *Laadullinen tutkimus*. Gummerrus; Jyväskylä.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksesta Nurmi, J-E, Salmela-Aro, K. (toim.) Mikä meitä liikuttaa : modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä; PS-kustannus. 105–126.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brotherus A., Hytönen J., Krokfors L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY; Juva.
- Danby, S., Ewing, L. & Thorpe, K. 2011. The Novice Researcher: Interviewing Young Children. *Qualitative Inquiry* 17(1), 74–84.
- Dockett, S. & Perry, B. 2005. ‘You Need to Know How to Play Safe’: children’s experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6 (1), 4–18.
- Dunderfelt, T. 2006. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Helsinki: WERNER SÖDERSTRÖM OSAKEYHTIÖ.
- EOPS 2010. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
(Luettu: 21.4.2016.)
- EOPS 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(Luettu: 29.10.2016)

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Ps-kustannus; Jyväskylä. 26–44.

Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. Kasvatus 29 (5), 452–462.

Harcourt, D. & Quennerstedt, A. 2014. Ethical Guardrails When Children Participate in Research: Risk and Practice in Sweden and Australia. SAGE Open 4 (3), 1–8.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (pdf) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki:Gaudeamus. (Luettu: 19.1.2017)

Juvonen, Anne 2015. “Siellä oppii kaikkea mitä oppii lapsena.” Lapsen ajatuksia koulun aloituksesta. Julkaisematon lisensiaatintutkimus, Itä-Suomen yliopisto.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Univ. Oul. E 100.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf> (Luettu: 13.2.2017.)

Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. ELÄMÄÄ NIVELVAIHEISSA. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Turun yliopisto.
http://www.vaskooli.fi/elamaa_nivelvaiheissa.pdf (Luettu: 13.2.2017.)

KvaliMOTV. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> (Luettu: 30.5.2016.)

Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/g042> (Luettu: 13.2.2017.)

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Gummerrus Kirjapaino Oy; Jyväskylä.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Ps-kustannus; Jyväskylä. 26–43.

Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. Kasvatus 41 (2), 116–128.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksellinen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. 25–42.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 44 (5), 548–554.

Nurmi, J-E, Salmela-Aro, K. 2005. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa Nurmi, J-E, Salmela-Aro, K. (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS- kustannus. 54–66.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta. Helsinki: Tutkimuksia 365. (Helsingin yliopisto).

Opetushallitus 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tiivistelmä. Tilannekatsaus toukokuu 2016. http://www.oph.fi/download/176639_vaikuttava_varhaiskasvatus_tiivistelma.pdf (Luettu: 13.2.2017.)

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Johdanto: Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, 9–24.

Perusopetuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu: 26.1.2017.)

Perusopetuslaki 26 a §. Esiopetukseen osallistuminen.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=esiopetus#L7P25> (Luettu: 27.5.2016.)

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Suomentanut Mirja Rutanen. Gummerus: Jyväskylä.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu: 30.5.2016.)

Puolustusvoimien verkkosivusto. <http://puolustusvoimat.fi/asevelvollisuus> (Luettu: 25.1.2017.)

Rantakangas, E. 2009. Peruskoulusta jatko-opintoihin --- ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheissa opiskelijoiden arvioimana. Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen lisenssiaattitutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/76537/lisuri00118.pdf?sequence=1> (Luettu: 14.2.2017.)

- Ronimus, S. 2012. SOSIAALISTEN SIIRTYMIEN TUKEMINEN OHJAUKSEN AVULLA. Kulttuuriantropologinen näkökulma ohjaukseen. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40306/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201211132994.pdf?sequence=1> (Luettu: 25.1.2017.)
- Ruohola, S. 2012. Äidiltä tyttärelle. Koulutuskulttuurisia siirtymiä neljässä sukupolvessa. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden laitos. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/78729/Ruohola.pdf?sequence=1> (Luettu: 13.2.2017.)
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, J. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = Tapaustudkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J., 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17, 6–16. http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf (Luettu: 2.6.2016.)
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksellinen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. 92–112.
- Suomen virtuaaliyliopisto. Tie vie. Vygotskyn käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana. http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/vygotskyn_kasitys.htm (Luettu 3.11.2016.)
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerrus; Jyväskylä.
- Turunen, T. 2011. Memories about Starting School. What is Remembered after Decades? Scandinavian Journal of Educational Research, 56 (1), 69–84. <http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/full/10.1080/00313831.2011.567397> (Luettu: 14.2.2017.)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena : konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä 1999.
- Vygotski, L.S., 1932. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Vygotsky, L.S. 1979. Mind in society. The development of higher psychological processes. London: Harvard University Press.
- Warinowski, A. 2012. Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä. Väitöskirja. Turun yliopisto. Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksia A

42. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/86298/Siirtolaisinstituutin-tutkimuksia-A42_Warinowski.pdf?sequence=1 (Luettu: 13.2.2017.)

██████████

PÄÄTÖS

Nro ██████████

Sivistystoimenjohtaja

25.4.2016

██████████

Lupa "Lapsen siirtyminen koulumaailmaan" -tutkimukseen

Helsingin yliopiston kasvatustieteiden yksikössä opiskelevat Anni Ansala ja Katri Ansamäki esittävät OHEISENA olevassa tutkimuslupahakemuksessaan 19.4.2016 mm. seuraavaa:

"Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lapsi asennoituu koulun aloitukseen ja mitä odotuksia siihen liittyy. Lisäksi selvitämme, mitä muutoksia toimintaympäristössä tapahtuu kouluun siirryttäessä.

Toukokuussa 2016 havainnoimme esikoululuokan toimintaa ██████████ sekä haastatelimme muutamaa oppilasta (suostumuskirje huoltajille liitteenä)."

Varhaiskasvatuspäällikkö ██████████ ja opetuspäällikkö ██████████ puoltavat tutkimuksen suorittamista.

Päätös:

Myönnän Anni Ansalle ja Katri Ansamäelle tutkimusluvan luokanopettajan koulutusohjelmaan liittyvään tutkimukseen "Lapsen siirtyminen koulumaailmaan" ██████████ koulussa.

Tutkimuksen tuloksia tulee käsitellä luottamuksellisesti eikä tutkimustuloksissa tule käyttää sellaisia tietoja, joista kyselyyn vastaajat voisi tunnistaa.

Lisäksi **tutkimuksen keskeiset tulokset** tulee saattaa opetuspäällikkö ██████████ ja varhaiskasvatuspäällikkö ██████████ kautta **tiedoksi esiopetusyksiköille ja peruskouluille sekä sivistyslautakunnan** ██████████

██████████

Sivistystoimenjohtaja

Perusteet ja asiakirjat

sivistystoimen johtosääntö 1.11.2015 alkaen § 9

Täytäntöönpano

Anni Ansala
Katri Ansamäki
██████████
██████████
██████████

Muutoksenhaku

oikaisuvaatimus

Hei [REDACTED] eskareiden huoltajat!

Teemme pro gradu -tutkielmaamme Tampereen yliopiston luokanopettaja puolelle lapsen siirtymisestä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Havainnoimme [REDACTED] luokan toimintaa [REDACTED] ja haastattelemmme muutamaa lasta kouluun siirtymiseen liittyvistä odotuksista. Kaikkia luokkaan ja oppilaisiin liittyviä tietoja käsitellään anonymisti, eikä yksittäistä oppilasta ole mahdollista tunnistaa tutkimuksestamme.

Mikäli et halua lastasi haastateltavan, täytä alla oleva lomake ja palauta se eskariin. Voit myös halutessasi ottaa meihin yhteyttä [REDACTED] jos sinulla herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen.



Keväisin terveisin, Anni Ansala ja Katri Ansamäki

Tampereen Yliopiston luokanopettajaopiskelijat

Lastani saa haastatella tutkimukseen _____

Lapseni nimi: _____

██████████	PÄÄTÖS	Nro ██████████
Sivistystoimenjohtaja	12.9.2016	██████████

Lupa "Lapsen siirtyminen koulumaailmaan" -tutkimukseen, toinen osa

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä opiskelevat Anni Ansala ja Katri Ansamäki esittävät OHEISENA olevassa tutkimuslupahakemuksessaan 12.9.2016 seuraavaa:

"Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lapsi asennoituu koulun aloitukseen, mitä odotuksia siihen liittyy ja millaisena koulun alku on näyttäytynyt lapselle (kokemusmaailma). Lisäksi selvitämme, mitä muutoksia toimintaympäristössä tapahtuu kouluun siirryttäessä.

Tutkimuksen ensimmäinen osa on suoritettu ██████████ koulun esikoulussa toukokuussa 2016. Nyt toteutettavassa toisessa osassa havainnoimme 1. luokan toimintaa sekä haastattelemme muutamaa oppilasta ██████████

Anni Ansalalle ja Katri Ansamäelle on myönnetty lupa ██████████ "Lapsen siirtyminen koulumaailmaan" tutkimuksen ensimmäiseen osaan.

Varhaiskasvatuspäällikkö ██████████ ja opetuspäällikkö ██████████ puoltavat tutkimuksen toisen osan suorittamista.

Päätös:

Myönnän Anni Ansalalle ja Katri Ansamäelle tutkimusluvan luokanopettajan koulutusohjelmaan liittyvään tutkimuksen "Lapsen siirtyminen koulumaailmaan" toiseen osaan ██████████ koulussa.

Tutkimuksen tuloksia tulee käsitellä luottamuksellisesti eikä tutkimustuloksissa tule käyttää sellaisia tietoja, joista kyselyyn vastaajat voisi tunnistaa.

Lisäksi **tutkimuksen keskeiset tulokset** tulee saattaa opetuspäällikkö ██████████ ja varhaiskasvatuspäällikkö ██████████ kautta tiedoksi esiopetusyksiköille ja peruskouluille sekä sivistyslautakunnan ██████████



Perusteet ja asiakirjat	sivistystoimen johtosääntö 1.11.2015 alkaen § 9
Täytäntöönpano	Anni Ansala Katri Ansamäki ██████████ ██████████ ██████████
Muutoksenhaku	oikaisuvaatimus

Hei [REDACTED] huoltajat!

Teemme pro gradu -tutkielmaamme Tampereen yliopiston luokanopettaja puolelle lapsen siirtymisestä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Olimme viime keväänä havainnoimassa ja haastattelemassa lapsia [REDACTED] kouluun siirtymiseen liittyvistä odotuksista. Nyt kun ensimmäistä luokkaa on takana muutama kuukausi haastatteleimme jälleen muutamaa lasta siitä, miten koulu on vastannut odotuksiin ja mahdollisiin pelkoihin. Kaikkia luokkaan ja oppilaisiin liittyviä tietoja käsitellään anonyymisti, eikä yksittäistä oppilasta ole mahdollista tunnistaa tutkimuksestamme.

Mikäli lastasi saa haastatella tutkimukseen, täytä alla oleva lomake ja palauta se kouluun. Voit myös halutessasi ottaa meihin yhteyttä [REDACTED], jos sinulla herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen.



Syksyisin terveisin, Anni Ansala ja Katri Ansamäki

Tampereen Yliopiston luokanopettajaopiskelijat

Lastani saa haastatella tutkimukseen _____

Lapseni nimi:

Liite 5(7)



1. Kuva: Tutti



2. Kuva: Tabletti



3. Kuva: Pyörä



4. Kuva: Nalle ja keinu



5. Kuva: Metsä



6. Kuva: Leikkipaikka



7. Kuva: Tyttö ja poika reput selässä



8. Kuva: Kirjapino



9. Kuva: Hiekkalaatikko ja leluja



10. Kuva: Maja metsässä



11. Kuva: Tarinan lukeminen

TEEMAHAASTATTELURUNKO kevät

Taustatiedot

- nimi
- ikä
- keitä perheeseesi kuuluu?

Kuvatehtävä

Esikouluun liittyvät kysymykset

- millainen päivä teillä on tänään ollut eskarissa? mitä olette tehneet?
- mitä eskarissa tehdään?
- millaista eskarissa sinun mielestäsi on? kivaa/tyhmää?

Odotuksen koulun suhteen

- miltä tuntuu mennä syksyllä kouluun?
 - oletko jo käynyt tutustumassa kouluun, tiedätkö mille luokalle menet?
 - mitä koulussa sinun mielestä tehdään?
 - onko jotain mitä odotat koulussa tehtävän? kivoja/ikäviä asioita?
 - jännittääkö joku asia koulun aloituksessa?
 - mitä siellä koulussa pitää osata? osaatko jo nämä asiat?
 - mikä voi olla vaikeaa koulussa?
 - miksi sinun mielestä pitää mennä kouluun?
-
- onko täällä esikoulussa jotain sellaista mitä toivot, että koulussa olisi?
 - missä olet koulun alkaessa?
 - missä olet, kun koulupäivä päättyy?
 - mitä haluaisit kertoa meille esikoulusta?

TEEMAHAASTATTELURUNKO syksy

Taustatiedot

- nimi
- ikä
- keitä perheeseesi kuuluu?

Kuvatehtävä

Kouluun liittyvät kysymykset

- millaista koulussa on?
- mitä teette koulussa? mitä olette esimerkiksi tänään tehneet?
- mistä asioista pidät koulussa? entä onko jotakin mistä et pidä?
- jännittikö koulun alku?
- miksi sinun mielestäsi kouluun pitää mennä?
- mitä koulussa pitää osata?
- missä asioissa koulussa voi tulla vaikeuksia?
-

Esikouluun liittyvät kysymykset

- millaista esikoulussa oli?
- onko koulussa jotakin erilaista verrattuna esikouluun?
- kaipaanko jotakin esikoulusta, mitä ei ehkä koulussa ole?
- missä olet, kun koulupäivä alkaa?
- missä olet, kun koulupäivä päättyy?
- miten kuljet koulumatkat? miten yksin kulkeminen on sujunut? onko koulumatkakulkemisessä jotakin pelottavaa tai ikävää?
- mitä haluaisit vielä kertoa meille koulusta?